

**Technická univerzita v Liberci**

**Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**2012**

**Ilona Gromová**

Technická univerzita v Liberci

**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ**

**Katedra:** Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

**Studijní program:** Sociální práce

**Studijní obor:** Sociální pracovník

**ZPŮSOBY VÝCHOVY V RODINĚ**  
**THE STYLES OF BRINGING UP IN A FAMILY**

**Bakalářská práce:** 11-FP-KSS-3013

**Autor:**

Ilona GROMOVÁ

**Podpis:**

.....

**Vedoucí práce:** Mgr. Monika Nováková

**Konzultant:**

**Počet**

| stran | grafů | obrázků | tabulek | pramenů | příloh |
|-------|-------|---------|---------|---------|--------|
| 70    | 13    | 1       | 13      | 34      | 1 CD   |

V Liberci dne: 10. dubna 2012

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI  
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická  
Akademický rok: 2010/2011

## **ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ilona GROMOVÁ**  
Osobní číslo: **P09000015**  
Studijní program: **B7508 Sociální práce**  
Studijní obor: **Sociální pracovník**  
Název tématu: **Způsoby výchovy v rodině**  
Zadávající katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

### **Z á s a d y   p r o   v y p r a c o v á n í :**

Cíl: Zjistit, jaký způsob výchovy v rodině převažoval u dětí, které jsou umístěny ve výchovném zařízení, a porovnat, zda se tento způsob výchovy liší od způsobu výchovy v rodině u dětí, které nikdy ve výchovném zařízení umístěny nebyly.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Standardizovaný dotazník. Dotazník vlastní konstrukce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

ČÁP, Jan. Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. 1. vyd. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-15-3.

ČÁP, Jan. Psychologie výchovy a vyučování. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

DUNOVSKÝ, Jiří, DYTRICH, Zdeněk, MATĚJČEK, Zdeněk a kol. Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě. 1. vyd. Praha: Grada, 1995. ISBN 80-7169-192-5.

MATĚJČEK, Zdeněk. Rodiče a děti. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1986. (08-011-86 bez ISBN).

ŘÍČAN, Pavel. Cesta životem. 1. vyd. Praha: Panorama, 1990. ISBN 80-7038-078-0.

VODÁČKOVÁ, Daniela, a kol. Krizová intervence. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-696-9.

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Monika Nováková**

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **1. dubna 2011**

Termín odevzdání bakalářské práce: **27. dubna 2012**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.

děkan

L.S.



doc. PaedDr. PhDr. Ilona Pešatová, Ph.D.

vedoucí katedry

dne **22-04-2011**

## Čestné prohlášení

**Název práce:** Způsoby výchovy v rodině

**Jméno a příjmení autora:** Ilona Gromová

**Osobní číslo:** P09000015

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 10. dubna 2012

.....

## **Poděkování**

Děkuji Mgr. Monice Novákové, vedoucí mé bakalářské práce za odborné vedení, cenné rady a čas, který mi věnovala při tvorbě práce.

Děkuji ředitelům středních škol a výchovných ústavů, kteří mi umožnili na své škole kontakt se svými studenty a všem respondentům, kteří byli ochotni se výzkumu zúčastnit.

Děkuji své rodině za podporu a trpělivost.

V Liberci dne 10. dubna 2012

.....

**Název bakalářské práce:** Způsoby výchovy v rodině

**Jméno a příjmení autora:** Ilona Gromová

**Akademický rok odevzdání bakalářské práce:** 2011/2012

**Vedoucí bakalářské práce:** Mgr. Monika Nováková

### **Anotace:**

Bakalářská práce se věnuje způsobům výchovy v rodině. Hlavním cílem práce bylo zjistit převažující způsob výchovy v rodině u dětí, které jsou umístěny ve výchovném zařízení a porovnat se způsobem výchovy v rodině u dětí, které nikdy v zařízení umístěny nebyly. Potřebné informace byly získány z odborné literatury, internetových zdrojů, a pomocí dotazníkové metody. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Část teoretická pojednává o rodině, její funkci, historii z různých hledisek, typech rodiny, vlivech, které působí na utváření osobnosti, pojmu psychická deprivace a jejím projevům. Dále se věnuje pojmu výchova, významu výchovy, výchovným přístupům a způsobům a možnostem, jak způsob výchovy zjišťovat. V závěru teoretické části je popsán model čtyř komponentů výchovy. Praktická část zjišťovala pomocí dotazníků, jaký převažuje způsob výchovy, emoční vztah rodičů a jaká je míra požadavků a volnosti v rodinách. Získané výsledky byly porovnány a předpoklady stanovené pro tuto práci byly potvrzeny.

### **Klíčová slova:**

Rodina, funkce rodiny, historie rodiny, typy rodiny, vliv dědičnosti a prostředí, psychická deprivace, subdeprivace, výchova, význam výchovy ve vývoji jedince, výchovný přístup, způsob výchovy, emoční vztah, řízení v rodinné výchově.

**Title of the bachelor thesis:** The Styles of Bringing up in a Family

**Author:** Ilona Gromová

**Academic year of the bachelor thesis submission:** 2011/2012

**Supervisor:** Mgr. Monika Nováková

## **Summary**

This dissertation is dedicated to ways of upbringing in a family. The main aim of this work was to find out about the prevailing way of upbringing of children in a family that are thereafter placed in educational institutions and to compare them with way of upbringing of children that were not placed in any of educational institution but brought up in a family. Required information was obtained from literature, the Internet resources and usage of the survey method. The dissertation is divided into two parts – theoretical part and a practical one. The theoretical part deals with a family issue, its function and history from different points of view, family types, influences that have impact on formation of personality, concept of psychological deprivation and its manifestation. Furthermore, it deals with concepts of upbringing, significance of upbringing, educational approaches and ways and possibilities of finding out about used way of upbringing. In the end of the theoretical part there is a description of four components of upbringing.

The practical part of the dissertation examined prevailing way of upbringing using questionnaires; surveying emotional relationship with parents and what is the rate of requirements and freedom in families. Received outcomes were compared and presumptions set out for this thesis evaluated.

## **Key words**

Family, functions of family, family history, family types, influence of heredity and environment, psychological deprivation, subdeprivation, upbringing, importance of upbringing in individual's development, educational approach, means of upbringing, emotional relationship, control in family upbringing



## OBSAH

|  |    |
|--|----|
| ÚVOD .....   | 10 |
| 1 TEORETICKÉ ZPRACOVÁNÍ PROBLÉMU .....   | 10 |
| 1. 1 Rodina, funkce rodiny, její změny .....                                     | 10 |
| 1. 1. 1 Historie rodiny z hlediska psychologie .....                             | 11 |
| 1. 1. 2 Historie rodiny ze sociologického hlediska .....                         | 12 |
| 1. 1. 3 Vliv dědičnosti a prostředí.....   | 13 |
| 1. 2 Působení rodiny na dítě .....   | 14 |
| 1. 2. 1 Úplná rodina .....   | 15 |
| 1. 2. 2 Neúplná rodina .....   | 17 |
| 1. 2. 3 Doplněná rodina .....  | 19 |
| 1. 2. 4 Disharmonická rodina .....   | 19 |
| 1. 2. 5 Význam a působení sourozenců a sociálních skupin.....                    | 20 |
| 1. 2. 6 Deprivace a subdeprivace, výchova v ústavech .....                       | 23 |
| 1. 2. 6. 1 Psychická deprivace .....   | 24 |
| 1. 2. 6. 2 Projevy psychické deprivace .....                                     | 27 |
| 1. 2. 7 Význam výchovy ve vývoji jedince v jednotlivých vývojových etapách ..... | 28 |
| 1. 3 Výchova dítěte .....  | 29 |
| 1. 3. 1 Pojem výchova .....  | 29 |
| 1. 3. 2 Historie výchovného přístupu .....                                       | 31 |
| 1. 3. 3 Způsoby výchovy .....  | 32 |
| 1. 4 Činitelé ovlivňující způsob výchovy.....                                    | 34 |
| 1. 4. 1 Odměny, tresty .....   | 36 |
| 1. 4. 2 Koncepce „já“, sebepojetí a sebehodnocení .....                          | 37 |
| 1. 5 Možnosti zjišťování způsobu výchovy.....                                    | 39 |
| 1. 5. 1 Pozorování.....  | 39 |
| 1. 5. 2 Projektivní techniky .....   | 39 |
| 1. 5. 3 Rozhovor a dotazník .....  | 39 |
| 1. 6 Model čtyř komponentů výchovy .....   | 40 |
| 2 VÝZKUMNÁ ČÁST .....  | 43 |
| 2. 1 Cíl práce a formulování předpokladů .....                                   | 43 |

|   |    |
|---|----|
| 2. 2 Úkoly výzkumu .....  | 43 |
| 2. 3 Charakteristika zkoumaného vzorku .....                                  | 44 |
| 2. 4 Použité metody.....  | 45 |
| 2. 4. 1 Standardizovaný dotazník: Způsob výchovy v rodině (příloha č. 1)..... | 45 |
| 2. 4. 2 Dotazník vlastní konstrukce .....                                     | 46 |
| 2. 5 Statistické metody .....   | 47 |
| 2. 6 Výsledky .....   | 47 |
| 2. 6. 1 Způsob výchovy v rodinách.....  | 47 |
| 2. 6. 2 Emoční vztah matek a otců (EM) .....                                  | 49 |
| 2. 6. 3 Míra kladení požadavků a volnosti (výchovné řízení = RIZ).....        | 52 |
| 2. 6. 4 Výsledky šetření vyjádřené modelem devíti polí.....                   | 55 |
| 2. 6. 5 Údaje o poměrech v rodině.....  | 57 |
| 3 Diskuse.....  | 63 |
| ZÁVĚREČNÁ DOPORUČENÍ .....  | 65 |
| SHRNUTÍ.....  | 65 |
| SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....   | 67 |
| SEZNAM PŘÍLOH .....   | 70 |

## ÚVOD

V r. 1989 byla Spojenými národy přijata Úmluva o právech dítěte, která zavazuje jednotlivé země k ochraně dětí před nejrůznějšími způsoby násilí, ubližování a zneužívání. I Česká republika je touto Úmluvou vázána a má povinnost ji plnit. Přesto je v republice mnoho dětí a dospívajících umístěných v ústavech, někteří z nich musí být pro své delikventní chování umístěni v ústavním výchovném zařízení.

Jako sociální pracovnice sleduji v jejich dokumentaci podmínky, ve kterých vyrůstali a uvědomuji si, jak velký význam pro ně má rodina. Co je příčinou, že se děti a dospívající ocitnou ve výchovném zařízení? Kde se stala chyba? Odpověď není snadné najít, neboť vývoj každého z nich byl zcela individuální a odlišný. Vidím ale, že vazba na rodinu je tak silná, že chlapci utíkají z ústavu domů k rodině, přestože materiální podmínky v jejich rodinách jsou ve většině případů horší než podmínky v ústavu. Většina z nich i ve špatně fungující rodině cítí jistotu, oporu a zázemí.

V této práci jsem se proto pokusila zjistit, zda a jaký význam má právě způsob výchovy v rodině, zda výchovný styl rodičů mohl být jedním z významných činitelů, který vedl k společenskému selhání dětí a dospívajících takovým způsobem, že museli být umístěni do výchovného ústavu.

## 1 TEORETICKÉ ZPRACOVÁNÍ PROBLÉMU

### 1. 1 Rodina, funkce rodiny, její změny

Rodina je základním článkem ve společnosti. Uspokojuje důležité potřeby svých členů. Kromě základních životních potřeb uspokojuje především potřebu sociálního styku a komunikace, vzájemné pomoci, lásky a jistoty a vytváří podmínky pro dosahování krátkodobých i dlouhodobých cílů, realizování životní cesty a nalézání smyslu života.

Matějček uvádí definici rodiny v závěru knihy Výpravy za člověkem: *“Je to společenství, kde se sdílí čas, prostor, úzkost i naděje, kde se soužitím všichni „učí pro život“, kde všichni dávají i přijímají, kde formují svou osobnost a mají možnost zrát k moudrosti – a kde podstatnou složkou všeho je vzájemně sdílená a působená radost“* (Matějček, aj. 1981, s. 220).

Matoušek (2010, s. 111) hovoří o rodině jako o „*instituci, kterou formuje civilizace, kultura i společnost. Ve všech známých společnostech je rodina hlavním činitelem socializace*

*čili tvorby společnosti z nedospělých jedinců. “*

Upozorňuje na to že „*pojem rodina není jednoznačně definovatelný. Dodnes užívané definice opírající se o příbuzenství, které vznikne sňatkem nebo narozením vlastních dětí, jsou již příliš úzké. Bylo by přiměřenější mluvit o rodinném soužití lidí. Jádrem tohoto soužití, pokud spolu dospělí žijí, je citová vazba mezi nimi. Dospělí mohou být opačného i stejného pohlaví. Sňatek a to ani církevní, nepředstavuje dostatečnou garanci trvalého soužití“* (Matoušek aj. 2010, s. 13).

Dále zdůrazňuje, že rodičovské pouto je možné pokládat za významnější než partnerství. Biologické rodičovství nelze zrušit, je na rozdíl od partnerského pouta definitivní.

### **1. 1. 1 Historie rodiny z hlediska psychologie**

Současná rodina se vyvinula přeměnou tradiční rodiny, která byla charakterizována vztahy nadřazenosti a podřízenosti, muž (otec) měl dominantní pozici, žena i děti byly v pozici podřízené. Tento systém měl jasně vyjádřené uspořádání vztahů, které bylo určeno a vylučovalo nejistotu a konflikt. Účelem rodiny bylo přivést na svět děti a vychovat je ve stejných zásadách, v jakých byli vychováni rodiče, v zásadách nepřipouštějících diskusi, což přispívalo pozitivně k udržení kultury a k udržování jasného vnímání světa.

Toto uspořádání se přežilo, revoluční přeměny ve společnosti přinesly rovnost lidí před zákonem, rovnost obou pohlaví, což se zobrazilo i ve fungování rodiny. Rodina má vychovávat lidi schopné existovat v demokratické společnosti. Očekávalo se, že svobodná volba partnera pomůže k vytvoření krásného manželství v souladu, v harmonii a v nekonfliktních vztazích. V tradiční rodině s dominantním postavením muže konflikty nemohly vzniknout, ale v rovnoprávném postavení partnerů bylo třeba konflikty a potíže řešit, vypořádat se s nimi. Pro takovou situaci nebyli partneři ale vychováni, neuměli si s nimi poradit, proto je často popírali nebo se jim vyhýbali v komunikaci. Následkem toho docházelo k pocitům nespokojenosti, selhání, k úvahám o špatném výběru partnera. Snadná dosažitelnost rozvodu pak vedla k tomu, že se rodiny často rozpadaly. Jako ideální funkční rodina z tohoto hlediska se jeví ne rodina nekonfliktní, ale rodina, která si umí s konflikty, s různými názory a nesouhlasy poradit, umí je řešit, její členové dokážou komunikovat, naslouchat druhému, vyjadřovat svůj názor.

Zdravé rodiny „*projevují blízkost v postojích a názorech, respektují subjektivní svět druhých, ve slovních projevech vykazují otevřenost a přímost, mají pružná pravidla rodinného*

*děni, mocenské vztahy jsou mezi nimi jasné, projevují vysoký stupeň spontaneity a iniciativy, jejich členové jsou samostatní a projevují schopnost vyjednávání a projednávání a mají i vysokou schopnost empatického vciťování ve svých vztazích“ (Špitz 1988, s. 16).*

### **1. 1. 2 Historie rodiny ze sociologického hlediska**

Starší, velká, vícegenerační rodina (podle Čápa 1993) zajišťovala nejen reprodukci, narození dětí a jejich výchovu, ale především měla ekonomický význam, zajišťovala společnou práci na poli nebo v řemesle živobytí pro všechny společně. Poskytovala všem členům ochranu a pomoc, porozumění a lásku, kontrolovala chování všech členů.

V domácnosti se také řešily konflikty, spory, práva členů. Docházelo k socializaci dětí v širším kontextu příbuzných. Domácnost musela být soběstačná, aby přežila. Až do novověku platilo, že společnost je odkázána na domácnosti. Sňatky byly příležitostí k tomu, aby došlo ke spojení cizích příslušníků, z kterých se stali sňatkem příbuzní, spojil se tím také majetek obou skupin.

Existenčně byla domácnost nucena k soudržnosti, proto byla nízká rozvodovost.

Vlastní domácnost byla podmínkou budování živností a řemesel, měla i určitý společenský status. Postupně se ale mění situace v době, kdy rodina se stává konzumní jednotkou. Keller (2003) v knize Nedomyšlená společnost uvádí poněkud jiný pohled na současnou rodinu. Dle jeho názoru je nyní každý obyvatel města ovládán vznikající centrální správou bez ohledu na rodinný stav. S rozvojem institucí dochází k sociálnímu vyvlastnění rodiny: rodina není vždy schopna zajistit péči o děti či staré členy, školství a zdravotnictví. Tyto povinnosti na sebe přebírá stát, zejména v oblasti školství a zdravotnictví.

Tradiční domácnost byla schopna vyřešit sama své problémy a postarat se o své členy, později jí bylo odňato vše, kvůli čemu musela držet pohromadě, stala se tedy postupně nadbytečnou.

Významně se změnilo postavení žen, které mohou být soběstačné, budovat kariéru, nemusí spoléhat na ochranu mužem nebo širší rodinou. Mohou nabízet svou atraktivitu, přitažlivost. Mizí rozdíly v oblékání i ve způsobech chování mužů i žen. Ženy mají vlastní příjem a nepotřebují již podporu širší rodiny. Dospělí jedinci nezůstávají v rodinách, aby pokračovali v předchozí činnosti předků, budují vlastní kariéru. Společenské organizace přistupují stejně k oběma pohlavím. Často je dnes rodina dokonce považována za překážku v rozvoji profesní kariéry.

Dnes říkáme, že „rodina má funkci biologickou, výchovnou a ekonomickou, uspokojuje potřeby sociálního styku, porozumění, vzájemné pomoci, lásky, jistoty“ (Čáp 1993, s. 272).

### 1. 1. 3 Vliv dědičnosti a prostředí

Dítě při narození si přináší do života určité dispozice (vlohy), které získalo dědičností genů z mateřského a otcovského organismu (genotyp). Tyto dispozice jsou základním činitelem, který ovlivňuje vývoj člověka, na základě vrozených dispozic se rozvíjejí určité vlastnosti.

Dědičné vlohy mohou být ovlivněny již v průběhu prenatálního vývoje, ale i v průběhu porodu nebo nepříznivými vlivy či onemocněními v prvních měsících života.

Velký vliv na vývoj jedince má širší sociokulturní prostředí, ve kterém vyrůstá.

Lidé žijící v určité společnosti mají navyklé určité velmi podobné způsoby chování v některých situacích, některé rituály, mají určitý hodnotový systém. Společnost jednotlivé členy, kteří v ní od dětství žijí, silně ovlivňuje, ovlivňuje způsoby chování i některé vlastnosti.

V historii se setkáváme ve společnosti s různými názory na to, zda jsou psychické vlastnosti člověka více ovlivňovány dědičností, biologickými vlivy, či zda má větší vliv prostředí, sociální determinace.

*„Podle tradičních názorů se psychické vlastnosti dědí; v některých rodech si děti přinášejí na svět vyšší schopnosti a kvalitnější povahové vlastnosti, v jiných jsou předurčeny jen k průměrným až podprůměrným výkonům, popřípadě i k nemorálnímu chování, ke kriminalitě apod.“* (Čáp 1993, s. 119). V období osvícenství je prosazován opačný názor: *„lidé jsou schopní nebo neschopní, dobří nebo zlí podle toho, jakou měli výchovu a jaké byly jejich společenské podmínky“* (Čáp 1993, s. 119).

Přeceňování dědičnosti oslabovalo důvěru v možnost ovlivnění vývoje osobnosti výchovou, přeceňování výchovy a podcenění dědičnosti zase často vedlo ke stanovení nereálných cílů ve výchově.

Ve 20. st. převládá názor, že osobnost je formována jak dědičností, tak prostředím. Uvádí se, že dědičnost má relativně největší vliv na utváření temperamentu, na schopnosti včetně obecné inteligence, nejmenší vliv má na formování charakteru. Vývoj osobnosti pak záleží na vzájemné interakci činitelů biopsychických a sociálních.

## 1. 2 Působení rodiny na dítě

*„Jedním ze základních předpokladů zdravého duševního vývoje dítěte je, aby vyrůstalo v prostředí citově vřelém a stálém. Na první pohled se to zdá být docela samozřejmé a snadno dosažitelné, ale přece jen je třeba se nad tím zamyslet a někdy i napnout hodně sil, abychom tyto dvě podmínky splnili. Ta první požaduje, aby rodiče měli své dítě rádi. Ta druhá požaduje, aby se měli rádi navzájem. Aby dovedli vytvořit společenství, které bude trvat po celý jejich život a ve kterém bude všem dobře“ (Matějček 1986, s. 9).*

Velký vliv rodiny na vývoj osobnosti dítěte zdůrazňuje v průběhu druhé poloviny minulého století řada autorů, upozorňují zejména na význam kladného působení rodiny v prvních měsících a letech života dítěte. V naší společnosti začaly tyto názory převažovat zejména po rozsáhlém psychologickém výzkumu Dytrycha, Langmeiera a Matějčka o psychické deprivaci v dětství, kde byly zjištěny velké rozdíly ve vývoji a chování mezi dětmi z chtěného a nechtěného těhotenství, mezi dětmi vyrůstajícími v ústavech a v rodinách.

Později ještě tyto názory podpořily závěry Matějčka definováním termínu psychická subdeprivace (lehčí forma psychické deprivace), kde upozornil, že *„nevede sice k sociální invalidizaci postiženého jedince, ale představuje zřejmě významnou složku v nynějším stoupajícím výskytu agresivity, šikanování a jiných forem náhradního uspokojování vyšších psychických potřeb, ve stoupajícím výskytu delikvence, toxikomanie, poruch rodinného soužití aj.“ (Dunovský, aj. 1995, s. 87).*

*„Rodina dává dítěti první, a již proto velmi silné zkušenosti ze života. Ukazuje mu, jak se lidé chovají jeden k druhému, zda spolupracují a pomáhají si, nebo jsou navzájem agresivní, jak reagují, když se jim něco nedaří, když se dostanou do zátěžové situace. Dítě sleduje, jaké názory a postoje týkající se práce, odpočinku a volného času, kultury, vzdělání, morálních a jiných otázek jsou adekvátní; co je úkolem muže a ženy, které práce vykonávají, jak se chovají, z čeho mají radost a uspokojení, které hodnoty vyznávají či zavrhnou“ (Matějček, aj. 1981, s. 272).*

Podobně zdůrazňuje význam rodiny i Vágnerová:

*„Psychický vývoj jedince a charakter mnoha jeho vlastností závisí na interakci jeho projevu genetických dispozic a působení různých složek prostředí, především sociálních. Nejvýznamnější sociální skupinou je v tomto smyslu rodina. Její základní funkcí je z psychologického hlediska uspokojování základních potřeb dítěte.*

*Rodina sice od počátku vývoje uspokojuje všechny základní psychické potřeby, ale dominantní úlohu má ve vztahu k potřebě citové jistoty a bezpečí, která by byla jinak velmi těžko saturována. Nezastupitelnou úlohu má i v socializačním vývoji, protože dítě si v interakci jednotlivými členy rodiny osvojuje různé vzorce chování, postoje, normy a z toho vyplývající sociální role. Rodina je modelem určité základní sociální situace, ve které se dítě naučí porozumět a přizpůsobit pravidlům, která jsou v této a podobných situacích platná“ (Vágnerová 1994, s. 6).*

Campbell, v knize *Potřebuji tvou lásku*, klade důraz na bezpodmínečnou lásku ve výchově dítěte. Dle jeho názoru bezpodmínečná láska znamená „milovat své dítě bez ohledu na to, jaké je. Není důležité, jak vypadá. Rozhodující nejsou ani kvality, sklony nebo handicap. Není podstatné, co z něho bude, a vůbec nejtěžší na této lásce je to, že nezáleží ani na tom, jak se dítě chová. Samozřejmě to neznamena, že jeho chování se nám vždy líbí. Bezpodmínečná láska znamená, že dítě milujeme i přesto, že jeho chování se nám někdy protíví“ (Campbell 1992, s. 28).

*„Jestliže plním svou rodičovskou úlohu a miluji je přes jejich dětské chování, ony budou zrát a vzdávat se svých dětských způsobů.*

*Jestliže je miluji pouze tehdy, když mi udělají radost (láska s podmínkou, nebudou mou lásku cítit jako opravdovou. Naopak se budou cítit nejisté, jejich sebevědomí bude narušeno) a zabrání jim dospět k lepší sebekontrolě a zralejšímu chování“ (Campbell 1992, s. 29).*

*Jestliže je miluji bez podmínek, budou mít o sobě dobré mínění a budou samy se sebou spokojeny. Budou moci kontrolovat svoji úzkost a později v době dospívání i své chování.*

*Jestliže je miluji pouze tehdy, když splní mé požadavky nebo očekávání, budou pociťovat svoji nedostatečnost. Budou si myslet, že nemá smysl se sebevíc snažit, protože nikdy neudělají dost. Bude je trápit nejistota, úzkost, budou se podceňovat. Budou mít neustále překážky ve svém zrání v citové oblasti a v chování“ (Campbell 1992, s. 29).*

## **1. 2. 1 Úplná rodina**

*„Současnou rodinu lze považovat za institucionalizovaný sociální útvar nejméně tří osob s vazbami rodičovskými, příbuzenskými nebo manželskými. Základem rodiny je dyadický pár – muž a žena, tj. forma manželství nebo partnerství. Moderní rodina, tvořená rodiči a dětmi, bývá nazývána rodinou nukleární, rozšíření rodiny o blízké příbuzné se označuje pojmem rodina rozšířená“ (Pešatová 2007, s. 123).*



*„Rodina uvádí dítě rozhodujícím způsobem do lidské společnosti, učí ho základním způsobům společenského chování a předává mu základní kulturní statky společenství. V rámci rodinné interakce však neprobíhá pouze výchova dětí, ale vzájemné působení formuje všechny členy rodiny jak bezprostředně, tak i dlouhodobě“ (Wedlichová 2008, s. 77).*

Dítěti, které vyrůstá v úplné a harmonické rodině, poskytuje rodina snadněji uspokojování jeho základních psychických potřeb:

- potřebu stimulace – zajištění dostatečných podnětů z okolí v dostatečném množství, kvalitě a proměnlivosti
- potřebu učení, získávání zkušeností
- potřebu bezpečí a jistoty
- potřebu uplatnění a společenského uznání
- potřebu otevřené budoucnosti, perspektivy

Sociální psychologie označuje rodinu jako malou a primární sociální skupinu, která je pro jedince nejdůležitější, kde existují pevné emocionální vazby a jednotliví členové jsou na sebe silně vázáni. Tato skupina tvoří základní zázemí pro jednotlivé členy. Sociální psychologie hovoří o rodině jako o prvním socializačním prostředí, ve kterém se dítě učí základním normám a způsobům chování. Učí se jazyku a základnímu životnímu stylu. V rodině poznává různé role – roli dítěte, roli otce, matky, sourozence. V rodině probíhá sociální učení. Učí se vnímat sebe sama ve světě a vnímat chování okolního světa k němu. Podle toho jak reagují rodiče na chování dítěte, učí se dítě rozlišit, co je správné a co špatné, co je vhodné a nevhodné, utváří se sebepojetí a sebehodnocení dítěte. Dítě samo sebe vnímá jako dobré nebo špatné. V prvních letech života je rodina pro dítě jediným zdrojem těchto informací.

*„Za významné je považováno, je-li rodina soudržná, ovšem s respektem k autonomii každého jednotlivce. Zdravá rodina umožňuje samostatnost, osobní zodpovědnost, nezávislost myšlení a hodnocení, ale zároveň poskytuje pocit emoční blízkosti, sounáležitosti, vzájemnosti“ (Wedlichová 2008, s. 76).*

*„Interakce mezi otcem a matkou slouží dětem jako model vzájemného vztahu mezi mužem a ženou. Děti obého pohlaví se učí ze vztahu svých vlastních rodičů. Je pro ně modelem všech vztahů tohoto druhu, protože žádný jiný tak dobře neznají. Ať už se doma děje cokoli, děti to mohou považovat za normu. Například hádky mezi rodiči může dítě vnímat jako běžný*

*komunikační vzorec, i když jsou mu nepříjemné. Důležitý je i zážitek s usmiřováním, což je naopak model pozitivního chování“ (Wedlichová 2008, s. 80).*

### **1. 2. 2 Neúplná rodina**

*„V ČR se v současnosti rodí třetina dětí mimo manželský svazek, z toho polovina osamělým matkám. Matka, která pečuje o dítě sama, je pro ně bezpochyby křehčí oporou, než jakou představuje harmonicky spolupracující pár rodičů, či dokonce kooperující širší rodina“ (Matoušek, aj. 2010, s. 48).*

Český statistický úřad (2011) na svých stránkách uvádí, že „v r. 1989 se narodilo 7,9 % dětí mimo manželství, v r. 2009 již 38,8%, zatímco v r. 1989 bylo na 1000 obyvatel uzavřeno 7,8 % sňatků, v r. 2009 to bylo jen 4,6%“.

Kohoutek poukazuje na to, že „rodinné prostředí odráží problémy doby. Organizace rodinného života je jakýmsi sociologickým modelem dané kultury a vztahy mezi manžely, mezi rodiči a dětmi i mezi sourozenci navzájem do značné míry vyjadřují zvláštnosti dané třídy, kultury, doby, tradice a rasy. V současnosti bývá rodina často destabilizovaná, prochází krizí, která se projevuje např. vysokou rozvodovostí“ (Kohoutek 2002, s. 236). Český statistický úřad (2011) uvádí „úhrnnou rozvodovost 37,2% v r. 1989, 46,7% v r. 2009“.

Podmínky pro dítě v neúplné rodině bývají zpravidla těžší ekonomicky, vývoj dítěte také ovlivňuje chybějící vzor druhého pohlaví, ale není jednoznačně výzkumně potvrzeno, že děti z neúplných rodin jsou častěji agresivnější, povahově horší, častěji překračují společenské normy, jak se někdy ne zcela podloženě v literatuře uvádí.

Záleží na mnoha dalších činitelích, které ovlivňují situaci v rodině. Především záleží na osobnosti vychovávajícího osamělého rodiče, do jaké míry je schopen zvládat mnohem větší zátěž ekonomickou i pracovní v rodině, do jaké míry má pomoc a oporu v širší rodině, jak dokáže vytvořit láskyplné prostředí, naplnění potřeby jistot a bezpečí pro dítě.

Výzkumy v této oblasti nepřinesly shodné výsledky právě pro množství různorodých podnětů a podmínek, které vývoj dítěte ovlivňují.

*„Úplnost rodiny sama o sobě není rozhodně žádnou zárukou štěstí a výchovného úspěchu. Chlapcům i děvčatům vyrůstávajících jen s matkami, hrozí určité nebezpečí, že by mohli zůstat příliš dlouho citově nezralými. Ve vztazích k druhému pohlaví pak snáze mohou upadnout do některé z krajností, jakou je např. navazování vztahů bez rozmyslu a zábran. Pro rozvedenou matku není snadné předejít tomu, aby dítě, které už pouhou svou přítomností*

*připomíná matce její osudný citový nezdar, nepocítilo důsledky takového citového rozpoložení své matky ve své výchově. V tom případě může být postoj matky k dítěti „nepřátelský nebo zavrhuje“, i když navenek je to maskováno horlivou snahou dítě rádně a přísně vychovat a matka si toho sama třeba ani není vědoma“ (Matějček 1986, s. 62).*

Matějček ale dále upozorňuje, že v některých případech výchova samotnou matkou vede k rychlejšímu vyspívání dítěte a k úspěšnějšímu společenskému zařazení než za jiných okolností. Vysvětluje to tím, že mírná úzkost a napětí, které dítě a dospívající v neúplné rodině za ztížených podmínek zažívá, zvyšuje jeho snahu překonávat překážky, při dobrém citovém vztahu k matce pak může být samostatnější, cílevědomější.

Rozpad rodiny a rozvod přináší vždy velkou zátěž nejen pro rodiče, ale zejména pro děti. Ty reagují v každém vývojovém období jinak, ale vždy změnou chování.

Dytrych zdůrazňuje, že *„dítě je poškozováno nejrozličnějšími formami rozpadu rodiny, rozchodem rodičů, jejich rozvodem, a to bez ohledu na věk, ve kterém se nachází. Pokládáme za hrubou nepravdu, že jsou období ve vývoji dítěte, ve kterých nemá rozvod rodičů na dítě vliv“* (Dunovský, aj. 1995, s. 152).

*„Rozvodem rodičů děti ztrácejí jistotu existence rodinného zázemí. Protože samozřejmost stálosti rodiny představovala základ trvalosti jejich světa, otřese její rozpad celkovou jistotu dítěte ve smyslu: Nemůžeš-li se spolehnout na své rodiče, nemůžeš se spolehnout na nic. Ke zvýšení nejistoty přispívají mnozí rodiče svým jednáním a snižováním hodnoty zavrženého partnera. Děti jsou v takové situaci zcela dezorientovány a nevědí, komu by měly věřit. Rozpad vztahu rodičů, které má dítě oba rádo, v něm vyvolává pocit ohrožení. Zklamané a znejistělé dítě je nemůže přijímat bez pochybností. Dochází ke generalizované ztrátě bezpečí, dítě si začne uvědomovat, že jisté není nic“* (Vágnerová 2005, s. 260).

Rozvedení rodiče často až dramaticky řeší styk dětí s oběma rodiči. U nás je nejčastější praxe, že dítě je svěřeno do péče matky a k otci dochází na návštěvu. *„V roce 1996 bylo v České republice rozvedeno celkem 33.113 manželství, z toho 23.438 manželství s nezletilými dětmi, jichž bylo celkem 34.670. V uvedeném roce bylo zhruba 89,5 % dětí svěřeno do péče matky, což v přepočtu činí 31.030 dětí“* (Bakalář, Novák 2011).

Dítě by si ale přálo být s oběma rodiči. Z tohoto hlediska se zdá být optimálním řešením střídavá péče obou rodičů, která byla stanovena v zákoně v r. 1998. Tato alternativa je u soudu dosud málo využívána. *„V r. 2008 bylo rozhodnutí o svěřeni dětí do střídavé péče uplatněno dle Českého statistického úřadu v 5,7%. V praxi střídavá péče znamená, že dítě*

*dochází k jednomu i druhému rodiči, střídá tedy rodiče i prostředí“*, uvádí Špaňhelová (2010, s. 138). *“Záleží vždy na rodině, respektive na rodičích, jak se dohodnou, jak jsou schopni spolu komunikovat o výchovných věcech ve vztahu k dítěti. Záleží také samozřejmě na dítěti, jak ono samo je rádo s oběma rodiči, jak se této péči bude chtít podřídit nebo se bude snažit naopak se jí vyhýbat. Velký plus je právě v tom, že se oba rodiče podílejí na výchově a dítě má tím pádem možnost poznávat mateřskou i otcovskou roli“* (Špaňhelová 2010, s. 143).

### **1. 2. 3 Doplněná rodina**

Rozvedení rodiče se často pokouší o vytvoření nové rodiny, s příchodem nevlastního rodiče do rodiny hovoříme o rodině doplněné.

I taková rodina přináší řadu úskalí ve výchově a péči o děti. Dítě prožívá stres z příchodu náhradního nevlastního rodiče, nejčastěji otce. *„Dítě ho odmítá do rodinného společenství přijmout. Většina dětí se těžko smíruje s odchodem jednoho z rodičů, ale cizího, náhradního, nechtějí. Je pro ně vetřelcem do intimního teritoria rodiny, soupeřem o přízeň matky, o níž se často bojí, protože zažily ztrátu otce. Dítě nemůže sdílet s matkou její vztah k pro ně cizímu muži, který by měl zaujmout místo, náležející jejich vlastnímu otci. Cítí se ohrožené a nejisté, mění se jeho chování. Rezistence vůči novému partnerovi matky se může projevovat negací jeho příkazů a někdy i výchovných zásahů matky“* (Vágnerová 2005, s. 262).

V nově vzniklé rodině bývá větší počet dětí, které mají buď vlastního otce nebo matku, navíc přicházejí děti z nově vzniklého manželství. Pak je nebezpečí ve vytváření vztahů k jednotlivým dětem – „moje děti, tvoje děti, naše děti“. Zvládnout takovou situaci je náročné, záleží opět především na vzájemných citových vztazích obou současných partnerů, na jejich osobnosti, zejména na jejich sociální zralosti, na harmonii všech členů v rodině, jak se budou děti dále vyvíjet. Někdy se doplnění rodiny nedaří, matka vystřídá několik partnerů. Pokud se dítěti podařilo navázat s novým partnerem matky dobrou citovou vazbu, pak jeho případný odchod z rodiny je pro ně další velkou citovou ztrátou a další psychickou zátěží.

### **1. 2. 4 Disharmonická rodina**

Vedle soudně rozvedených rodin existuje značný počet rodin, které neplní svoji funkci, jsou disharmonické. Tyto rodiny více či méně ohrožují zdravý vývoj dětí. Při rozpadu rodiny zanedbávají své děti, nevěnují jim dostatek pozornosti, nevnímají jejich potřeby. Reaguje-li dítě na takovou situaci nevhodným chováním, zhoršením prospěchu apod., obviňují se rodiče

navzájem, často i před dětmi, ale nadále se dítěti nevěnují, často dítě nespravedlivě obviňují z toho, že rozpad rodiny vznikl kvůli němu.

Dítě bývá až psychicky týráno napjatou a vyhrocenou emoční atmosférou, ztrácí pocit bezpečí, často pláče, je často fyzicky trestáno. Nezřídka dochází i k manipulování dítěte, např. jeden rodič dítěti předstírá velkou lásku, dává dárky, zároveň pomlouvá druhého rodiče, dítě bývá nuceno ke lhaní, k přetvařování, je mu zakazován styk s prarodiči apod. To vede k neurotickým projevům v chování dítěte, u chlapců ke zvýšené agresivitě.

Při rozhodování o svěření dítěte do péče dochází často ke konfliktu mezi rodiči, kdy jeden z rodičů popouzí dítě proti druhému rodiči. Motivem k takovému jednání bývá touha po pomstě a potrestání partnera a nenávist k němu, přičemž popouzení neodpovídá skutečnosti. Dochází k manipulování dítěte a zkreslování jeho pohledu na druhého rodiče. Gardner popsal tento jev a nazval ho syndromem zavržení rodiče. Navrhuje následující definici: *„Syndrom zavržení rodiče je porucha, která primárně vzniká v kontextu soudních sporů o svěření dítěte do péče. Jejím prvotním projevem je kampaň očerňování namířená proti jednomu rodiči, ačkoli není opodstatněná“* (Gardner 2010, s. 27). *„Jedno z důležitých diagnostických kritérií syndromu zavržení rodiče je, že míra obviňování, nenávisti ze strany dítěte je zcela nepřiměřená skutečné vině či nějakému nedostatku zavrženého rodiče“* (Bakalář, Novák 2011). Bakalář (2011) upozorňuje na následky, které tento syndrom u dítěte může způsobit. Dítě ztratí téměř vše, co s druhým rodičem souvisí, zabrzdí a zdeformuje se jeho emocionální i psychosociální vývoj.

Některé problémy, týkající se rozvodu rodičů, děti zvládnou, pokud se situace uklidní a upraví se vzájemné vztahy rodičů, ale při dlouhodobě nevyřešených problémech mohou potíže přetrvávat až do dospělosti dětí a mohou ovlivnit i jejich vztahy k budoucím partnerům a jejich budoucím dětem.

### **1. 2. 5 Význam a působení sourozenců a sociálních skupin**

V posledních letech ubývá dětí v rodinách. Časté jsou rodiny jen s jedním nebo dvěma dětmi, rodiče zvažují, kolik dětí mohou mít, aby je dobře uživili, poskytl jim dobré vzdělání, zvládli o ně dobře pečovat atd.

Jediné dítě v rodině má celou řadu výhod – rodiče mu poskytují větší pozornost, má více informací od dospělých, zvládá lépe chování mezi dospělými, bývá úspěšný ve škole.

Naopak ale je úzkostně všemi sledován, požaduje se od něj úspěšnost, je přetěžován návštěvou různých kroužků hudebních či sportovních. Chybí mu ale zkušenosti ve spolupráci s vrstevníky, ve zvládání konfliktů s dětmi.

Sourozenci jsou si věkově obvykle blízcí, tráví spolu hodně času, starší přináší podněty pro rozvoj mladšího v mnoha dovednostech, spolu snášejí určitá omezení, učí se rozdělit nejen o hračky či jídlo, ale i o přízeň rodičů. Učí se vzájemně sociálním dovednostem, řeší drobné konflikty, učí se usmíření i rozdělení práce a povinností. Mají se rádi, zastávají se jeden druhého před ostatními dětmi.

*„Život v sourozenecké skupině je vydatnou životní přípravou na vlastní příští rodičovství. Nikde jinde nemůže dítě získat tolik podnětů, zkušeností a pozitivní motivace pro rodinný život, než právě v sourozenecké skupině“ (Matějček 1986, s. 56).*

Postavením sourozenců v rodině se zabývá Kevin Leman (2008) v knize Sourozenecké konstelace. Uvádí, že je výhodné mít sourozence, protože taková konstelace umožňuje vyzkoušet si bezpečně a modelovat sociální vztahy, které v budoucnosti budeme ve svém životě aplikovat i s druhými lidmi. Sourozenci se perou, hádají, ale stále zůstávají partnery. Dítě si své sourozence nevybírá, učí se s nimi žít, respektovat jejich kladné i záporné vlastnosti, tolerovat jejich odlišnosti.

Pořadí narození se projevuje v chování dítěte zpravidla až do dospělosti, protože jiné postavení i jiný způsob výchovy má dítě prvorozené, jiné dítě nejmladší.

U prvorozeného dítěte jsou rodiče více úzkostní, nejistí, učí se rodičovství, jsou k dítěti zodpovědní, sledují pečlivě jeho vývoj a povzbuzují ho k výkonu. Všímají si všeho, co dítě udělá. V dospělosti bývá prvorozené dítě cílevědomé, zodpovědné, sebevědomé, systematické, se zvýšenou mírou zodpovědnosti. U jedináčků bývá velký tlak rodičů na dospívání, proto mají děti problém při styku s vrstevníky, lépe zvládají vztahy se staršími, případně s mladšími dětmi. Rodiče jim nastaví vysoké cíle, proto často děti mívají pocit méněcennosti, pocit, že nemohou uspokojit nároky rodičů.

Druhorození již nemají tak velkou pozornost rodičů, ale učí se od staršího sourozence, jsou méně úzkostní, neusilují o dokonalost, učí se více vyjednávat, dělat kompromisy. Často bývají srovnáváni se staršími sourozenci, posuzováni podle nich. Nejtěžší pozici v rodině mívají prostřední děti.

Nejméně výchovné péče zpravidla věnují rodiče nejmladším dětem, benjamínkům, ti mívají nejméně discipliny, snaží se vyrovnat starším sourozencům, často se předvádějí a upozorňují na sebe, získaná pozornost je pro ně důležitá, v dětském kolektivu často šaškují, jsou veselí, bezstarostní, s vysokou sociální inteligencí, se schopností manipulovat lidmi. Bývají vzpurní a netrpěliví. Dokáží se vyhnout povinnostem a usnadnit si život.

Podobný význam mají ve vývoji dítěte i kamarádi, přátelé. Již v předškolním věku si dítě začíná hrát s dětmi v mateřské škole, na pískovišti, kolem domu. Později s nimi tráví mnoho času. Učí se spolupracovat, přebírat vedoucí i podřízenou roli. Setkává se s dobrými i špatnými vlastnostmi kamarádů, se sobeckostí, zradou, ale i s upřímností, obětavostí. Učí se zařadit do skupiny, podřídít se určitým pravidlům. Kamarádství postupně přechází v přátelství s menším počtem dětí, která často trvají mnoho let. Má možnost s nimi sdílet své radosti i starosti, mít svá tajemství, vytváří si pozitivní citové vztahy k někomu dalšímu mimo vlastní rodinu. Zkušenosti z dětské společnosti připravují dítě pro období, kdy bude hledat životního partnera a zakládat rodinu.

V pubertě mají zvlášť důležité místo skupiny vrstevníků, party kamarádů. Zde se mladí učí rozumět potřebám druhých, jednat s kamarády s různou povahou, prosazovat svůj názor nebo z něj ustoupit, řešit konflikty, bránit se, vyrovnávat se s neúspěchem, s nespravedlivostí. Skupina uspokojuje řadu potřeb dospívajícího, poskytuje mu uznání, ale také ho kontroluje, požaduje plnění určitých úkolů, za neplnění stanovuje sankce. Pokud se člen skupině zcela nepřizpůsobuje, dochází k posměchu, k vyhrožování až k násilí, k vyloučení ze skupiny. Pokud se chce jedinec ve skupině udržet, může spolu s vrstevníky jednat až protispoločensky.

*„Vrstevnické vztahy vystupují zvláště v období dospívání jako důležitý motivační faktor. Rodiče a dospělí vůbec dospívající vědomě či bezděčně vyčlenili za světa dětství, ale ještě je nepřijímají do světa dospělých jako rovnocenné partnery. Mohou vyžadovat a do značné míry vyžadují poslušnost, kázeň a plnění úkolů. Vrstevníci mohou nabídnout kooperaci, společné zážitky a možnosti sebeuplatnění, mohou si přiznávat jistou fyzickou i duševní vyspělost, považovat se za hotové lidi, daleko více se mezi nimi uplatňují vztahy rovnoprávnosti. Vrstevnická skupina umožňuje svým členům značnou míru pocitu osobní nezávislosti na dospělých lidech, především na rodičích, a zároveň jim dává pocit opory, ochrany, pocit náležitosti k celku, bývá loajálnější“ (Wedlichová 2008, s. 22).*

## 1. 2. 6 Deprivace a subdeprivace, výchova v ústavech

Dlouhodobé sledování vývoje dětí, vyrůstajících v minulosti v ústavech, v sirotčincích, v dětských domovech ukázalo, že tyto děti se vyvíjejí podstatně hůře než děti vyrůstající v rodinách. V sirotčincích byla vždy větší úmrtnost dětí, chovanci byli mnohem častěji nemocní, apatičtí, jejich rozumové schopnosti se rozvíjely pomalu, jejich chování často bylo velmi nápadné, odlišné od chování vrstevníků v rodinách.

Výzkumy v minulém století ukázaly, že i při zlepšení hygienických podmínek se řada dětí neuzdravila, nerozvíjela se přiměřeně. V péči matek, i když mnohdy ve velmi jednoduchých podmínkách, se však dařilo dětem celkově mnohem lépe. Dále se zjistilo, že u ústavních dětí se nepříznivě vyvíjel i jejich charakter. Pro tyto odchylky ve vývoji, způsobené strádáním z nedostatku citových a sociálních podnětů, se začal užívat termín psychická deprivace.

Řada ústavních dětí se projevovala apatií, pasivitou, nezájmem o nové podněty. Jiný typ dětí se choval opačně, snažil se upoutávat pozornost, provokoval, dožadoval se lásky, chování se nezlepšilo ani zákazy, ani tresty. U některých dětí se objevila nadměrná přítulnost ke všem dospělým bez výběru. S podobným chováním je možno se setkat i u dětí z úplných rodin, je-li tam chladná výchova bez porozumění pro dítě, případně tam, kde jsou rodiče příliš orientováni na blahobyt, na práci, rodiče nemají na děti čas, děti nejsou v jejich hodnotovém žebříčku na prvním místě.

V druhé polovině minulého století probíhal v Čechách longitudinální výzkum dětí narozených z nechtěného těhotenství. Autory tohoto výzkumu byli Dytrych Zdeněk, Matějček Zdeněk a Schiller Vratislav. (Dytrych, Matějček, Schüller, 1975).

Studie probíhala téměř třicet let, byly sledovány osudy dětí z nechtěného těhotenství (tj. u těch matek, kterým bylo přerušení těhotenství dvakrát zamítnuto interrupční komisí) a srovnávány s psychosociálním vývojem dětí, proti jejichž narození matka neprotestovala. Skupiny byly opakovaně sledovány ve věku 9, 16, 21 a 30 let.

*„Výsledky přesvědčivě ukázaly, že tzv. nechtěné děti mají ve svém vývoji, a to až do dospělosti, určitý základní handicap, který se projevuje v jejich menší psychické a sociální prosperitě a v jejich méně spokojeném a šťastném prožívání života“* (Dunovský, aj. 1995, s. 148). Tato studie měla světový význam, řada doporučení byla na základě těchto zjištění přijata v mezinárodním rozsahu.



*„Žena má mít právo sama a bez nátlaku se rozhodnout, zda ve svém životě chce mít dítě či nikoli.*

*Žena má mít právo, aby měla dítě s partnerem, který je pro ni dostatečnou zárukou nejen manželských, ale především dobrých otcovských postojů a udržení rodiny.*

*Žena má mít právo určit si dobu svého těhotenství, kterou z hlediska svého, ale především z hlediska prosperity svého budoucího dítěte, považuje za nejvhodnější“ (Dunovský, aj. 1995, s. 149).*

*„Okolnost, že matka dítě nechtěla a že se k němu pravděpodobně chovala zvláštním způsobem, vedl ve svých konečných důsledcích ke zhoršené prosperitě dítěte. Tento problém je označován jako psychická subdeprivace. Znamená to, že matka v důsledku přetrvávajícího negativního postoje vůči dítěti i po jeho narození není plně schopna vědomě či nevědomě naplňovat nejzákladnější psychické potřeby, které jsou důležité pro další psychosociální vývoj dítěte. Psychické strádání dítěte není sice masivní a navenek nápadné, leč promítá se nepříznivě do jeho společenských, erotických i sexuálních vztahů, ba nepochybně i do rodičovských postojů k vlastním dětem, Psychická deprivace má tendenci přenášet se z generace na generaci“ (Dunovský, aj. 1995, s. 148).*

Všechna tato zjištění vedla k tomu, že v celé Evropě probíhá snaha o minimalizaci ústavní výchovy. EU nás upozorňuje, že patříme k zemím s největším počtem dětí umístěných v ústavech. Náprava v ČR postupuje velmi pomalu. Došlo k zmenšení velikosti ústavů, k vytvoření menších výchovných skupin, ale stále příliš mnoho dětí je umístěno mimo rodinu.

*„Vinu za nepříznivé působení ústavů na děti nelze svalovat na pracovníky ústavů. Ti často jednají s nejlepšími úmysly a vydávají mnoho sil na to, aby dětem kompenzovali nepřítomnost rodiny. Vina je v systému čili v tom, jak je péče organizována. Hlavní odpovědnost nese státní správa“ (Matoušek, Pazlarová 2010, s. 61).*

#### **1. 2. 6. 1 Psychická deprivace**

Psychická deprivace dle Vágnerové je definována jako „negativní zkušenost, která vznikla neuspokojováním základních psychických potřeb v dostatečné míře a po dostatečně dlouhou dobu“ (Vágnerová 1996, s. 7).

Za podstatné pro příznivý vývoj dítěte v rodině lze považovat osobní vlastnosti rodičů a z nich vyplývající vztahy v rodině. „Rodičovské postoje, citový a racionální vztah k dítěti a

*chování, které z něj vyplývá, se vyvíjejí po celý život jedince a obsahují i vlastní zkušenosti z dětství.*

*K rodičovskému chování existují určité vrozené dispozice, ale působí i sociální prostředí. Jestliže chování rodičů neodpovídá normě, neuspokojuje základní potřeby dítěte, ovlivňuje tím jeho budoucí rodičovské postoje “ (Vágnerová 1996, s. 5).*

Poruchy rodičovského chování souvisí s charakteristikami osobnosti, rodič nezvládá své chování buď z patologických dispozic, nebo jako následek nepříznivé předchozí životní zkušenosti.

Někdy rodiče nejsou schopni přiměřeného rodičovského chování z důvodu různých onemocnění či zdravotních handicapů (např. mentální postižení, chudá řeč, emoční plochost), jindy nejsou ochotni akceptovat rodičovskou roli (disharmonický vývoj, alkohol, drogová závislost), „bývají citově plošší, bez schopnosti navázat hlubší vztah ke komukoli, egocentričtí, s nedostatečnou empatií, sníženou schopností sebeovládání a nízkou úrovní sociální zralosti“ (Vágnerová 1996, s. 6).

Typická je pak v rodině chaotická interakce, nedostatek řádu, nejasné role, nedostatek citové akceptace a ohledu. „Vztahy k dětem bývají necitlivé, lhostejné až chladné, s četnými výkyvy, ambivalentní, v krajních případech až hostilní. Charakter vlastního dětství poznamená budoucí rodičovské postoje natolik, že lze mluvit o tzv. sociální dědičnosti “ (Vágnerová 1996, s. 7).

Neuspokojování základních psychických potřeb se u deprivovaného dítěte projevuje odchylkami v jeho chování:

Při nedostatku podnětů se dítě opoždí ve vývoji, často nedostatečnou stimulaci kompenzuje zvýšenou autostimulací, cucáním prstů, kýváním celého těla, jinými automatismy. „Negativní vliv může mít jak nedostatek, tak nadbytek podnětů či nepřiměřená kvalita, stereotyp nebo podnětový chaos bez návaznosti na minulou zkušenost“ (Vágnerová 1996, s. 8).

Podnětová deprivace může být způsobena ale i neschopností dětského organismu tyto podněty přijímat, např. u dětí s některými vadami, u dětí s těžkou poruchou zraku či sluchu nebo u dalších postižení.

*„Potřeba adekvátního učení se projevuje tendencí porozumět komplexu podnětů jako smysluplné struktuře. Je to potřeba řádu, pravidel, která by v okolním světě platila. Dítě potřebuje nalézt stálé a neměnné podněty, stabilní vztah s určitou osobou, respektování*

*pravidel. Potřeba platnosti určitého řádu je velmi důležitá, protože pokud nejsou pravidla dodržována nebo jsou příliš složitá pro dětské chápání, dítě se cítí ohroženo a reaguje nějakou obranou, např. fixací na stereotyp a odmítáním nových podnětů. Zvědavost u dítěte je značná, ale musí být saturována v míře odpovídající celkové úrovni dítěte“ (Vágnerová 1996, s. 8).*

Dynamika vývoje je závislá na rovnováze mezi potřebou nových zkušeností a potřebou stability, stereotypu, který představuje bezpečí, protože mu dítě dobře rozumí.

*„Nedostatečné uspokojení, tj. kognitivní deprivace, znamená strádání v oblasti stimulace rozvoje poznávacích procesů a adekvátních zkušeností“ (Vágnerová 1996, s. 9).*

*„Kompenzace se může projevit v úniku ze situací, kterým dítě nerozumí a fixací na známé prostředí. Eventuálně negativismem, snahou o prosazení vlastní aktivity a cíle bez ohledu na platné normy, které dítě dobře nezná, nerozumí jim, a tudíž jsou pro ně nezvládnutelné“ (Vágnerová 1996, s. 10).*

*„Citová deprivace znamená nedostatek specifických podnětů, chybění stabilního vztahu s mateřskou osobou a z toho vyplývající nedostatek jistoty a bezpečí. Vzniká v situaci, kdy*

*matka (nebo jiná osoba) nemá o dítě zájem, zanedbává je, je k němu ambivalentní nebo dokonce hostilní“ (Vágnerová 1996, s. 11).*

*„Rozlišení blízké osoby od zcela cizích a z toho vyplývající různost chování, stejně tak i emoční zkušenost s trvalým vztahem k blízkému člověku, je prvním nezbytným stupněm rozvoje adekvátních a diferencovaných vztahů k lidem v dospělosti a posléze k vlastnímu dítěti jako opakování určité zkušenosti. Kompenzace nedostatku citového uspokojení je dosahováno nejrozličnějším způsobem, např. sourozenci z citově deprivovaného prostředí na sobě nápadněji lpí a navzájem si saturují potřebu bezpečí. Chování citově deprivovaného dítěte může být až vlezlé a nepříjemné“ (Vágnerová 1996, s. 11).*

Dále Vágnerová uvádí, že uspokojení lze dosáhnout i substitucí: někdy může být nahrazováno hromaděním jídla, věcí, jindy se projevuje rezignací: dítě již nemá o intimnější vztah zájem, může reagovat na přílišnou vřelost odmítavě.

*„Sociální deprivace znamená strádání v oblasti adekvátní stimulace socializačního vývoje, především v závislosti na nevhodném chování rodičů. Např. může jít o nedostatečný model chování s nejasnými normami, nedostatek sociální akceptace, nedostatek ocenění, uznání“ (Vágnerová 1996, s. 12).*

Kompenzace strádání se může projevit snahou o náhradní uspokojení, např. v partě, která takového jedince akceptuje, nebo nadměrnou fixací na jednu určitou oblast, např. snahou o přehnaný výkon v určité oblasti, nápadné až výstřední oblékání a úprava zevnějšku apod.

#### 1. 2. 6. 2 Projevy psychické deprivace

Matějček upozorňuje, že *„citové ladění je již v raném věku charakteristické apatií nebo mrzutou náladou. Jejich emocionalita může být později značně otupělá, mohou být citově ploché, s povrchními a nediferencovanými vztahy k lidem, egocentrické, nedůvěřivé a někdy i hostilní a agresivní. Mívají nízkou frustrační toleranci. Vzhledem k infantilní autoregulaci a nedostatečnému sebeovládání reagují snadno impulzivně, afektivním výbuchem. Příčinou poruch emotionality je nedostatek pozitivní citové zkušenosti, prožitku spolehlivého a bezpečného vztahu s matkou, který by pozdější emoční vývoj zásadním způsobem ovlivnil. Kompenzace strádání v citové oblasti vede k vyhranění několika typů dětské osobnosti s převahou různého stylu obrany“* (Vágnerová 1996, s. 19). Některé děti se dovedou přizpůsobit v určitém prostředí, kde se jim daří nějakým způsobem uspokojit své základní psychické potřeby, avšak nedokážou se adaptovat při změně podmínek, kde je třeba jiných variabilních způsobů chování, často selhávají.

Jiné děti se chovají pasivně, apaticky, rezignují, vývojové opožďování se u nich spíše prohlubuje. U dětí s velkou potřebou sociálního kontaktu a sociálního vztahu dochází k tomu, že jsou sociálně hyperaktivní, nevybírají si objekt, navazují kontakt s kýmkoli, bez zábran, zcela nediferencovaně, nerozlišují chování k osobám známým a neznámým. Někdy sociálně provokují, snaží se získat sociální kontakt agresivně, nepříjemnými způsoby, bývají žárlivé, egocentrické, s nedostatkem empatie. Proto nejsou mezi ostatními oblíbené, nepřijetí jejich neúnosné chování spíše posiluje. Komunikace s lidmi se potom stává neadekvátní, což dále snižuje pravděpodobnost jejich pozitivního přijetí a možnost korektivní zkušenosti. Stejně negativně působí i nižší frustrační tolerance, která je spojena se sociálně rušivými afektivními výbuchy a zkratkovitými reakcemi. Jejich nevhodná zkušenost v sociální oblasti vede k tomu, že nejsou schopny dobře rozlišovat určité chování vhodné pro nějakou roli nebo situaci, nejsou schopny si je většinou ani osvojit, protože osvojování si nových návyků je pro ně subjektivně nadměrnou zátěží, kterou nezvládají.

*„Charakter vztahu k lidem určuje i sebepojetí. Dítě zcela přirozeně přejímá názor nejbližších osob, a jestliže pro ně hodnotu nemá, pak se snižuje i jeho sebehodnocení. Výsledkem takové zkušenosti je nejistota, zvyšuje se potřeba obrany. Nedůvěra a nejistota ve*

*vztazích k jiným lidem se projeví i nižší sebedůvěrou a nespokojeností s vlastním statutem. Sebehodnocení deprivovaných dětí bývá neadekvátní, s nerealistickými představami i negativní anticipací“ (Vágnerová 1996, s. 21).*

V pubertě hledání identity bývá spíše řadou zkratkových pokusů naplnit nějakou, často idealizovanou představu, kterou jedinec má.

### **1. 2. 7 Význam výchovy ve vývoji jedince v jednotlivých vývojových etapách**

Každé vývojové období má určitou základní úlohu, jejíž splnění se od jedince v tomto období očekává. Při nerovnoměrném vývoji se často ale stává, že člověk není v dané chvíli schopen požadovanou úlohu či zvýšené nároky plnit, není pro ně dostatečně zralý, vývoj neprobíhá plynule a rovnoměrně. U každého dítěte je vývoj individuální, postupuje různým tempem.

Výchova výrazně ovlivňuje vývoj dítěte od samého počátku jeho života, v jednotlivých vývojových stádiích podle Eriksona řeší jedinec určitý konflikt, který může odpovídající výchova velmi pozitivně ovlivnit.

*„V 1. období po narození dítě potřebuje překonat nejistotu, strach, získat pocit životní důvěry a jistoty, což závisí hlavně na láskyplné a stálé péči matky.*

*V 2. stádiu se řeší rozpor mezi vznikající samostatností a studem z nedodržení požadavků osob nejbližšího prostředí.*

*V 3. stádiu (předškolní věk) pokračuje konflikt mezi silící iniciativou dítěte a pocitem viny, formuje se počátek svědomí.*

*Ve 4. stádiu se dítě zařazuje do plnění společenských úkolů (školních povinností), rozvíjí se jeho výkonová motivace, snaží se překonat pocit méněcennosti.*

*V 5. období (dospívání) jedinec prožívá nejistotu týkající se vlastní role mezi lidmi (kdo jsem já, jak se na mne dívají druzí). Hledá vlastní identitu, smysl vlastního života nebo i lidského života obecně.*

*V 6. období (začínající dospělost) jedinec v příznivém případě překonává své osamocení a dosahuje intimity, sblížení s partnerem, přizpůsobuje se mu, eventuálně i za cenu kompromisů nebo obětí.*

*V 7. období dominuje touha pečovat o někoho, kdo mne potřebuje.*

*V 8. stádiu se jedinec vyrovnává se strachem z konce života, překonává ho dosažením vlastní integrity, moudrosti, přijetím celého dosavadního života s jeho úspěchy i zklamáním“ (Čáp 1993, s. 145).*

*„Každé vývojové stádium, které je definováno svým hlavním úkolem, má také svou příznačnou krizi, a dokonce lze vývojový úkol splnit jen tak, že člověk projde takovou krizí a v ní se změní, zdokonalí, vyrostе. To ovšem jen tehdy, projde-li krizí úspěšně, neboť úkol je možné také „prošvihnout“: krize pak vyústí v debakl, v defektní vývoj, který vyžaduje zvláštní výchovnou strategii, případně i psychoterapeutickou pomoc. Sama vývojová krize se může vyhrotit a přerůst v akutní poruchu, která se projeví buďto tím, že člověk dělá něco zcela jiného, než od něj společnost očekává, anebo tím, že citově trpí, není schopen obvyklých výkonů a ztrácí normální kontakt s realitou“ (Říčan 2006, s. 48).*

Výchova do značné míry vývoji jedince napomáhá k zvládnutí daných úkolů, umožňuje mu zkušenosti, které ke zvládnutí úkolů vedou.

*„Například je-li dítě v rodině vedeno k nesamostatnosti, závislosti na dospělém, je velmi pravděpodobné, že bude obtížně zvládat samostatnost při nástupu do školy, může trvat dlouho, než se přizpůsobí požadavkům na ně kladeným.*

*Splněním dané vývojové úlohy jsou naplněny potřeby jedince, upevňuje se tím osobní jistota, sebevědomí i role v sociálním prostředí. Selhání, neúspěchy při osvojování si dané úlohy snižují sebevědomí, působí těžkosti, konflikty, ohrožují další vývoj osobnosti v následujících etapách“ (Čechová, Mellanová 1999, s. 47).*

## **1. 3 Výchova dítěte**

### **1. 3. 1 Pojem výchova**

Výchova je záměrné působení na druhého člověka tak, aby se rozvíjel v harmonickou osobnost. Harmonickým rozvojem je míněn vývoj tělesný, duševní a mravní. Demokratická společnost určuje cíle výchovy tak, aby byl jedinec vychováván v tvořivou, sebevědomou, samostatnou bytost s dobrým vztahem k lidem, schopnou přiměřeně zvládat náročné situace a vyrovnávat se se stresem.

*„Výchova (paideia) - podle Aristotela je rozumové vzdělávání a mravní výchova. Podle Platóna se výchova zakládá na porodnickém umění, které pomáhá na svět ideám, které už dřímou v duši dítěte.*

*V novověku se výchova všeobecně chápala jako zprostředkované vědomosti (případně zkušenosti). Podle Johna Locka je výchova pěstování charakteru a mravní ušlechtilosti opírající se o rozvíjející se poznání a rozum“ (Výchova 2011).*

Psychologický slovník definuje výchovu takto: *„Výchova je záměrné, více či méně systematické rozvíjení citových a rozumových schopností člověka, utváření jeho postojů, způsobů chování, v souladu s cíli dané skupiny, kultury apod.“ (Hartl, Hartlová 2000, s. 680).*

Pedagogický slovník definuje výchovu jako *„Proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji. Různá pojetí výchovy byla ovlivňována sociokulturními podmínkami, odlišnými koncepcemi pojetí člověka, akcentací jednotlivých stránek výchovného procesu. Někteří autoři chápou výchovu jako plně řízený proces ovlivnění nehotového člověka pedagogem nebo institucí, naplněný snahou podřídit jej normám společnosti, ale i instituce apod. Jiní akcentují úlohu samotného vychovávaného jako subjektu vlastního formování a zvýrazňují podíl osobnosti na vlastním utváření.“*

*„Z moderního hlediska je proto výchova především procesem záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujících jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností“ (Průcha, aj. 1998, s. 286).*

*„Dítě je od narození ovlivňováno prostředím, do kterého se narodilo, působí na ně chování nejbližších osob, celková atmosféra v rodině, vzájemné vztahy lidí kolem něho, úprava prostředí, klid či hluk, ekologické a jiné přírodní podmínky. Vše, co je kolem něj, ho ovlivňuje a vychovává. Nepůsobí na ně to, čemu ho rodiče záměrně učí, ono samo se učí vším, co kolem sebe vidí, co napodobuje, co může i náhodně vnímat. Učí se ale i tím, jak na jeho jednání reagují druzí lidé, jak ho přijímají, jak hodnotí jeho snahu, výkon, jak ho uznávají jako platného člena dané společnosti“ (Čáp 1996, s. 135).*

*„Způsob výchovy chápeme jako celkové výchovné působení (rodiny, jednotlivého rodiče, školy, učitele, vychovatele) na rozdíl od specifických postupů v jednotlivých výchovných situacích, od jednotlivých výchovných prostředků a metod. Způsob výchovy zahrnuje vzájemné emoční vztahy dospělých s dětmi, způsob jejich komunikace, emoční klima při společné činnosti; velikost požadavků na dítě i způsob jejich kladení a kontroly jejich plnění;*

*volbu odměn a trestů i dalších výchovných prostředků, ale také způsob reagování dítěte na tyto prostředky“ (Čáp 1996, s. 147).*

### **1. 3. 2 Historie výchovného přístupu**

Výchova dětí v historii probíhala již v dobách, kdy lidé žili v primitivních kmenech. I v té době lidé pečovali o děti, vedli je od útlého věku k osvojení činností, které byly nezbytné pro přežití, předávali jim tradiční rituály a zvyky, učili je odpovídajícímu chování.

Ve starověku k výchově již přibýlo i vzdělání. Ve středověku v křesťanství se rozšířilo vzdělání a výchova chlapců v klášterech, později vznikly university. Ve výchově převládaly přísné přístupy, poslušnost, ve výuce pak mechanické memorování.

V novověku se tento přístup mění, proti ponižování a trestům se zdůrazňuje kladení úcty k osobnosti každého dítěte, od mechanického učení se přechází k porozumění obsahu učiva, k rozvoji smyslového vnímání.

U nás významně působil v tomto směru J. A. Komenský již v 17. století, jeho myšlenky ale byly kritizovány, doceněny byly až v 19. a 20. století. Působil v několika zemích Evropy, dodnes je nazýván učitelem národů. Dle jeho názoru má *„výchova dobré výsledky jen tehdy, je-li dospělý k dětem laskavý, má je rád, projevuje úctu k osobnosti každého dítěte. Učitelé by se měli chovat k žákům jako otcové, s láskou a porozuměním“* (Rozsypalová, aj. 2003, s. 165).

V 18. století ovlivnil výchovu významně francouzský filozof Jean Jacques Rousseau. *„V díle Emil čili o výchově vyjádřil své názory na výchovu, která má být co nejpřirozenější, volná, svobodná, pokud možno bez zásahu dospělých. Požadoval vřelou lásku k dítěti, zřetel k věkovým zvláštnostem dítěte, pracovní výchovu a těsné sepětí vyučování se životem“* (Rozsypalová, aj. 2003, s. 165).

Ve Švýcarsku učitel Johan Heinrich Pestalozzi založil ústav pro opuštěné děti v r. 1800, kde je vychovával a učil čtení, psaní, počítání a pracovním činností. Věřil, že laskavé zacházení s dětmi v nich probouzí city, přátelství, důvěru. Za důležitý považoval dobrý vztah dětí a rodičů. *„Hlavním cílem jeho myšlenek bylo, „posilovat člověka“ a přinést mu jen to, „co mu může pomoci“. Zřetel kladl obzvláště na základní vzdělávání dětí, které by mělo započít již před začátkem školní docházky v samotné rodině. Dítě si mělo osvojit základní intelektuální, řemeslné, mravní a náboženské hodnoty a tím mělo docházet k všestrannému a harmonickému rozvoji jeho osobnosti“* (Pestalozzi 2011).



### 1. 3. 3 Způsoby výchovy

*„Způsob výchovy v rodině chápeme jako celkové výchovné působení (rodiny, jednotlivého rodiče, školy, učitele, vychovatele) na rozdíl od specifických postupů v jednotlivých výchovných situacích, od jednotlivých výchovných prostředků a metod. Způsob výchovy zahrnuje vzájemné emoční vztahy dospělých s dětmi, způsob jejich komunikace, emoční klima při společné činnosti; velikost požadavků na dítě i způsob jejich kladení a kontroly jejich plnění; volbu odměn a trestů i dalších výchovných prostředků, ale také způsob reagování dítěte na tyto prostředky“ (Čáp 1995, s. 147).*

Ve 20. stol. zkoumal základní styly výchovy K. Lewin experimentem v přirozených podmínkách: 10 - 11leté děti se pravidelně scházely v zájmové činnosti jednou týdně, byly vždy po šesti týdnech vedeny jiným výchovným stylem. Pečlivé pozorování chování dětí vedlo k závěrům, které dále výzkumně rozpracovali v Německu i Tauschovi:

*„Způsob chování i prožívání dětí těsně souvisí se způsobem vedení, se stylem výchovy.*

*Při autokratickém (dominantním) řízení vychovatel mnoho rozkazuje a zakazuje. Mnoho sám mluví, nepustí druhé ke slovu. Vyčítá a je netrpělivý. Klade podmínky pro dosažení něčeho příjemného, např. pochvaly. Vyhrožuje, varuje, trestá. Málo respektuje přání a potřeby dětí, má pro ně málo porozumění, poskytuje jim málo samostatnosti a iniciativy. Je to styl výchovy, který odpovídá přípravě pro podřízenou roli v nedemokratické společnosti, a ne k přípravě občana demokratického státu“ (Čáp 1996, s. 210).*

*„Při slabém řízení - liberální výchově (styl laissez faire“ – ponechte věcem volný průběh, nezasahujte) vychovatel řídí děti málo nebo vůbec ne. Klade nízké požadavky, případně nekontroluje jejich plnění. Žáci v tom vycítí nezáměr, lhostejnost, nebo učitelovu nejistotu, slabost, nerozhodnost. Nerozvíjí se jejich svědomitost a vytrvalost, sebeovládání, důležité rysy charakteru“ (Čáp 1996, s. 211).*

*Při sociálně integračním (demokratickém) vedení vychovatel dává dětem přehled o celkové činnosti skupiny a jejich cílech, udílí méně příkazů a podporuje iniciativu, působí spíše příkladem než hojnými tresty a zákazy; skupina diskutuje o společné práci, podskupiny se utvářejí spontánně, nikoli příkazem. Má pro děti a jejich individuality porozumění. Projevuje jim důvěru, věří, že splní požadavky. Chová se klidně, bez agresivních výbuchů.*

*Děti nejlépe hodnotí postup sociálně integrační, nejméně autokratický“ (Čáp 1993, s. 332). Ani sociálně integrační styl se neobejde bez příkazů, napomenutí, trestu, ale důležité*

je to, že prvky integračního chování převažují nad dominantními, ideální pro učitele se jeví poměr kladných pokynů k dominantním 2:1.

Tento styl vede k lepšímu chování a kázni, utvářejí se vzájemné lepší vztahy, snižuje se opozice k vychovávajícímu, postoj k práci, ochota jednat dle rozumných požadavků.

Oproti tomuto stylu autokratický způsob výchovy vede děti k napětí, k podráždění a agresivitě k ostatním členům skupiny. Děti jsou buď poslušné, submisivní, málo iniciativní, nebo jsou až agresivní proti vedoucímu a bouří se proti autoritám. Jsou silně závislé na pochvalě dospělého, snaží se upoutat jeho pozornost.

*„E. S. Schaefer rozeznává čtyři základní typy rodinné výchovy podle míry kontroly dítěte a míry projevované lásky směrem k němu. Míra kontroly určuje, zda je dítě přísně "řízeno shora" či zda je mu ponechán prostor pro vlastní vyjádření; míra projevované lásky pak určuje, zda je dítě pozitivně přijímáno nebo zda je odmítáno“ (Peterková 2011).*

V Nizozemsku byl zkoumán a zdůrazňován model výchovy, opírající se o koncepcie morálního vývoje dítěte (formulované Piagetem, Kohlbergem): *„dítě se postupně učí koordinovat hlediska jedince a druhých lidí na konfliktovou situaci, učí se pochopit hledisko druhého, vystoupit z vlastního hlediska a podívat se na situaci očima druhých, převzít roli druhého. Pro morální vývoj dítěte je cenné již vyvolání konfliktu, upozornění na něj, popis možných jiných pohledů na konflikt, upozornění na možnosti řešení“ (Čáp 1996, s. 147).*

Matoušek upozorňuje, že v rodinách s nižší úrovní morálního vývoje rodičů dochází často i k horšímu rozvoji morálního vývoje dětí a k jejich delikvenci:

*„Matky delikventně jednajících mladistvých mají nižší stupeň morálního usuzování než matky mladistvých, kteří dodržují zákony.*

*Delikventně jednající jedinci mají ve srovnání s nedelikventními osobami nižší schopnost vcítění, hůře jsou schopni hodnotit situaci očima druhého, snadněji se cítí ohroženi, nedostatečně vnímají, jak se cítí ohrožený druhý, špatně si vykládají záměry druhých, jejich vlastní akce jsou podnikány bez respektu k druhým lidem. Podle některých výzkumů se zdá, že emoční složka zvnitřněného morálního usuzování má větší vliv na chování mladého člověka než složka kognitivní“ (Matoušek, Kroftová 2003, s. 59).*

## 1. 4 Činitelé ovlivňující způsob výchovy

Způsob výchovy je determinován různými činiteli, zejména:

- společensko-historickými podmínkami od ekonomických, kulturních a politických podmínek až po výchovné tradice.

Některé přístupy k dětem v jedné kultuře se mohou zdát nepříjemnými v jiných zeměpisných či náboženských oblastech. *„Jednotlivé kultury se vyznačují rozmanitými přístupy k výchově dětí. Postupy v jedné kultuře běžně používané při výchově dětí mohou být v jiné kultuře pojímány jako nehumánní“* (Matoušek, Pazlarová 2010, s. 12).

- osobními zkušenostmi a vlastnostmi vychovatelů.

*„Silně působí zkušenosti dospělého výchovou, kterou sám zakusil jako dítě v rodině nebo ve škole. Je to napodobování bezděčné, nevědomé, v některých případech i více nebo méně uvědomělé, programové. Tím se podporuje značná setrvačnost, ve způsobu výchovy v rodinách i ve škole. Na druhé straně často dochází k tomu, že mladý rodič nebo učitel si bere svého rodiče či učitele za negativní model a snaží se vychovávat zcela jinak, ušetřit děti toho způsobu výchovy, s kterým má bolestivé zkušenosti. Tak dochází někdy k tomu, že dospělý vychovávaný kdysi autokraticky upadá do opačného extrému liberální výchovy, popřípadě osciluje mezi oběma krajnostmi (rozporné řízení)“* (Čáp 1996, s. 169). Způsob výchovy se ale může měnit vlivem měnící se situace rodiny, mění se ekonomická situace, bytové podmínky, zralost rodičů, jejich vztahy, to vše může ovlivnit chování rodičů k dítěti.

- vlastnostmi, zkušenostmi a chováním vychovávaných dětí.

*„Děti ale nejsou jen pasivními objekty výchovného působení. Reagují na požadavky a chování dospělého, a tím opět ovlivňují další chování rodičů nebo učitelů. V příznivém případě si dospělý bere z chování dítěte zpětnovazební informaci: to, jak jsem postupoval, vedlo, nebo naopak nevedlo k cíli; mohu pokračovat stejným způsobem, nebo musím hledat jiný způsob výchovy. V mnoha případech ale dospělý přijímá reakci dítěte jako uspokojující nebo neuspokojující, přinášející zklamání, frustraci. A reaguje na frustraci některou navyklostí technikou, čím často opět frustruje dítě. Místo toho, aby pomáhal rozvíjet jeho osobnost, realizuje některou nevhodnou formu způsobu výchovy, která komplikuje vývoj dítěte“* (Čáp 1996, s. 169). „Řada výzkumů komunikace mezi dětmi a dospělými ukazuje, že chování a prožívání dospělých je silně ovlivňováno dětmi a jejich chováním, zvláště tím, je-li dítě klidné či neklidné, jestli odpovídá očekávání dospělého, nebo ho frustruje. Děti svým

*chováním přímo vybízají dospělého k určitému způsobu chování a výchovy“ (Čáp 1996, s. 170). Matějček upozorňuje, že se mohou vyskytovat děti, které svými dispozicemi jsou pro rodiče i vychovatele nějakým způsobem náročné, vyčerpávající, což může narušovat jejich vzájemnou interakci, v krajním případě vést až k zhoršené odolnosti, k překročení frustrační tolerance, ke zkratkovitému, případně až k agresivnímu jednání.*

Nejčastěji jsou to:

- děti, „které svými projevy aktivně dospělé vychovatele zatěžují, dráždí, vyčerpávají, a to buď a) fyzicky, nebo b) psychicky, nebo c) v obou složkách,*
- děti, jejichž projevy jsou dospělým vychovatelům málo srozumitelné,*
- děti, které nesplňují očekávání svých vychovatelů“ (Dunovský 1995, s. 135).*

Patří sem děti, které celé noci nespí, pláčou, křičí, vztekají se, nejsou k utišení, ale i děti v období vzdoru a v pubertě. Problémem bývají i děti labilní, citlivé, úzkostně laděné, takže často pláčou. Také děti hyperaktivní, neklidné, impulzivní s rozptýleným zájmem o všechno kolem. Rovněž děti s drobnými i vážnějšími poruchami chování, krádeže, záškoláctví, toulání, útěky z domova.

Týká se to i dětí autistických, neboť komunikují zcela zvláštním způsobem, event. nekomunikují vůbec, dětí s jinými specifickými poruchami komunikace (koktavost, nedoslýchavost) a se specifickými poruchami učení.

Také děti v adopci se někdy vyvíjejí jinak pro svoji genetickou výbavu, než očekávají jejich adoptivní rodiče, kteří jim nemohou porozumět a chtějí je „vychovat jinak“.

*„Někdy je pro rodiče velmi těžké smířit se s tím, že je jejich dítě mentálně retardované, pokud rodina vadu nepřijme, promítá se to do negativního postoje k dítěti. Dítě s intelektem v podprůměru, neúspěšně zvládající školní nároky, bývá činěno odpovědným za své nedostatky! Stává se často obětí příliš tvrdého nátlaku zklamaných rodičů. Výsledkem může být neuvědomělá tendence rodičů „dát to dítěti pocítit“, vrátit mu to, pomstít se za trápení, které jim přináší“. Někdy se to týká i dětí s nápadným vzhledem, s tělesným defektem, se smyslovými vadami“ (Dunovský 1995, s. 140). Pro děti může být rizikovou životní situací a psychickým strádáním, když se narodí do rodiny např. rodičů, postižených duševní nemocí nebo jinou závažnou zdravotní poruchou. Dytrych upozorňuje, že „problém není jen v tom, že dítě je v důsledku změněné psychiky svých vychovatelů týráno, zanedbáváno nebo zneužíváno, ale také v tom, že přebírá od svých patologicky se chovajících rodičů, nesprávné životní hodnoty, postoje vůči sobě samému i vůči ostatním lidem, zkreslené pohledy na svět a takové*

*vzorové chování, které je mohou připravit v dalším životě k vlastnímu selhávání v zátěžových životních situacích“ (Dunovský 1995, s. 141).*

#### **1. 4. 1 Odměny, tresty**

Při výchově v rodině i ve škole jsou na dítě kladeny určité požadavky, je kontrolováno jejich plnění. Dochází k hodnocení výsledků a plnění povinností, následují odměny a tresty jako nejběžnější výchovný prostředek.

Mnoho výzkumů bylo věnováno tomu, zda jsou vhodné tělesné tresty, jak působí tresty psychické, zda dítě chválit nebo nechválit atd.

Odměna bývá definována jako působení dospělého, které

- *„je spojeno s určitým chováním nebo jednáním jedince,*
- *vyjadřuje kladné společenské hodnocení tohoto chování,*
- *přináší uspokojení některých jeho potřeb a tím i libost.*

*Trest je takové působení rodičů, učitelů, sociální skupiny, které*

- *je spojeno s určitým chováním nebo jednáním jedince,*
- *vyjadřuje negativní společenské hodnocení tohoto chování,*
- *přináší jedinci omezení některých jeho potřeb, nelibost, případně frustraci“ (Čáp 1993, s. 314). „V historii se užívaly tresty více než odměny, tresty zejména fyzické, někdy až kruté, ale i ponižující tresty psychické. Přemíra trestů je často projevem bezradnosti a bezmocnosti rodiče i výchovného pracovníka, jeho nezvládnuté agresivity – projevem výchovně neúčinným, škodlivým, vedoucím k opačným výsledkům, než jaké byly zamýšleny.*

*Většina badatelů se shoduje v jednom: výchova založená spíše na odměnách je efektivnější než výchova užívající převážně trestů“ (Čáp 1993, s. 315).*

Fyzické tresty působí ponižujícím způsobem, zesilují dětskou agresivitu. Někdy se rodiče domnívají, že psychické tresty jsou humánnější. Řada výzkumů ale potvrzuje, že *„děti vychovávané pomocí psychických trestů se vyznačují silným svědomím, které je spojené s pocitem viny, úzkostí a nejistotou, popřípadě s neurotičností“ (Čáp 1993, s. 316).* Pokud výchova dítěte v rodině probíhá odpovídajícím způsobem, s dobrým emočním vztahem, pak nutnost používat tresty je minimální. Pokud rodiče (vychovatelé) trestají velmi často a jinak mu pozornost poskytují málo, pak si dítě uvědomí, že nevhodné chování zvyšuje pozornost

rodičů k jeho osobě, provokuje je i nadále, trest ztrácí výchovný smysl, naopak, nevhodné chování je posilováno.

Matějček (1997, s. 26) připomíná, že „*Trest není to, co jsme si jako trest pro dítě vymysleli, ale to, co dítě jako trest prožívá. Onen nepříjemný, tísnivý, ponižující pocit, kterého bychom se chtěli co nejdříve zbavit a kterému bychom se chtěli pro příště vyhnout. Je to v podstatě shoda mezi tím, co vychovatel za trest pokládá a co dítě jako trest přijímá. Dobře může potrestat dítě ten, kdo je má rád.*“

Zdůrazňuje, že

- odměny a tresty by měly být používány vždy přiměřeně osobnosti dítěte a jeho věku. Ne každé dítě reaguje na stejný způsob potrestání stejně.
- výchovné prostředky, odměny a tresty by měly být dítěti vždy srozumitelné. Dítě nesmí být trestáno za vinu, kterou nemůže pochopit, má si být vědomo svého přestupku. Nerozumí-li situaci, je uváděno ve zmatek a napětí.
- odměny i tresty by měly být rozmanité, ne stereotypní. Může pak docházet k tomu, že dítě již ví, co se stane, či jak bude odměněno, nereaguje pak tak, jak rodiče očekávají.

V odměnách a trestech se nesmí přehánět. Těžko odměníme dítě, které již má všechno, drobný dárek pak vnímá jako nepříjemnost, bez radosti. Podobně síla trestů nemůže stále pokračovat, není pak čím dítě potrestat. Udílení trestů by nemělo být v okamžiku velkého hněvu nebo v afektu. Mohou být nespravedlivé a neúměrné.

Nedůslednost v odměnách a trestech je pro dítě chaotická, výchovně nebezpečná. Pokud je dítě jednou za něco chváleno, jindy trestáno, neví, jak se má v různých situacích chovat. Jindy se naučí snadno situace využívat, zejména, jde-li o odlišný přístup mezi rodiči či prarodiči, případně mezi rodinou a školou.

#### **1. 4. 2 Koncepce „já“, sebepojetí a sebehodnocení**

V průběhu vývoje se každý člověk zamýšlí nad tím, jaký je, hodnotí sebe sama, pokud není se sebou spokojen, má přání se změnit. Psychologie užívá pojem sebepojetí (self-concept, já-koncepce). Sebeipojetí výrazně ovlivňuje chování i jednání člověka.

Člověk má určité postoje k sobě:

- já jsem (moje tělesné i psychické vlastnosti)

- já umím (mám dovednosti, úspěchy)
- já patřím (do určité skupiny, školy, vlasti)
- jakým chci být (čeho chci dosáhnout, jaké vlastnosti chci mít, jak si představuji ideální já)

Starší dítě a dospívající si již vytváří obraz o sobě, o svém chování. Pokud se hodnotí kladně, prožívá radost, jistotu, má větší sebedůvěru, lépe ho přijímají kamarádi. Při záporném sebehodnocení cítí nejistotu, slabost, nízké sebehodnocení, to ovlivňuje dále nepříznivě jeho chování. Přemýšlení o sobě ho motivuje k rozvoji volných vlastností, ke snaze se změnit, dosáhnout určitého cíle. Pokud cíle dosahuje, daří se mu, cítí se uspokojen, nezdary ho frustrují. Způsob výchovy v rodině může jeho postoje k sobě výrazně ovlivňovat kladným emočním vztahem, podporou dítěte, kladným hodnocením jeho dílčích úspěchů. Od rodičů to ale vyžaduje klidný přístup, trpělivost, organizování činnosti tak, aby ji dítě zvládalo úspěšně, postup od jednoduchých věcí k složitějším. Kladné sebehodnocení může podporovat i skupina, pokud jsou vztahy a normy skupiny bez extrémů.

Při záporném emočním vztahu, kdy rodina klade spíše vysoké požadavky a nechválí, nepodporuje dítě, nepovzbuzuje ho, spíše zdůrazňuje jeho chyby a neúspěchy, se negativní sebehodnocení prohlubuje, vede ke špatné náladě, k horšímu výkonu, nejistota vede ke strachu z neúspěchu, obavy z názorů okolí, k vyhýbání se sociálnímu kontaktu, k úniku ze situace, nedochází k rozvíjení odolnosti v náročnějších situacích. Nepřiměřené zvládání chování v náročných životních situacích pak zůstává typickým znakem jedincova chování většinou až do dospělosti, projevuje se často nezralými, nezodpovědnými reakcemi, které mohou mít až charakter střetu se zákonem.

*„Dospělí chladní, bez porozumění, s přehnaně vysokými aspiracemi, požadující nereálný výkon a nepřetržitě kritizující, ale také dospělí ochraňující dítě a znemožňující mu vyzkoušet si své předpoklady narušují adekvátní vývoj dětské koncepce já“ (Čáp 1993, s. 348).* Dítě se během vývoje také učí hledat příčiny určitého svého chování i při sledování jednání druhých lidí. Naučí se předpokládat, že příčiny určitého jednání jsou způsobeny vnitřními vlastnostmi (internalita), nebo že jsou spíše řízeny zvenčí (externalita). Děti s nízkým sebehodnocením, se strachem z neúspěchu a ze selhání, se tak domnívají, že nic nemůže vést k úspěchu, cítí se méněcenní, zahanbení. Často se přestávají snažit, neplní povinnosti, což vede ke konfliktům s dospělými. *„Krajně nízké, negativní sebehodnocení u žáků se označuje termínem naučená bezmocnost“ (Čáp 1993, s. 350).*

## **1. 5 Možnosti zjišťování způsobu výchovy**

Zjišťování způsobu výchovy v rodině i ve škole je metodologicky velmi náročné. Ideálním se zdá být přímé pozorování probíhajícího kontaktu mezi jednotlivými členy rodiny či mezi učiteli a žáky, má to však mnoho úskalí.

### **1. 5. 1 Pozorování**

je časově velmi náročné, pro rozsáhlejší výzkum jen těžko zvládnutelné. Dalším problémem je přítomnost cizí osoby v daném prostředí, kdy pozorované osoby často mívají tendenci své chování upravovat k obecné normě, nechovají se přirozeně a obvykle. Ale i přes takové rušivé momenty může zkušený pozorovatel mnoho z pozorování vytěžit. Pozorovatel by měl být ale vycvičen, měl by mít přesné instrukce a předem připravený záznam s kategoriemi chování sledovaných osob. Není možné spoléhat jen na okamžitý dojem, zkreslený subjektivním pohledem, ke kterému může dojít např. při kontrolní návštěvě sociálního pracovníka v rodině.

Pozorování je dnes možno doplnit technikou, například zachycením chování osob na videokameru a pozdějším kvalifikovaným rozbořením situací vyhledat jednotlivé dílčí prvky ve způsobu chování.

### **1. 5. 2 Projektivní techniky**

Je možno využít i projektivní techniky, kdy zkoumaná osoba promítá do předloženého materiálu (např. nedokončené věty, sociální situace na obrázku, dokončení příběhu aj.) svoje prožívání a zkušenosti. U menších dětí se často používá kresba rodiny, případně kresba začarované rodiny.

### **1. 5. 3 Rozhovor a dotazník**

Velmi často jsou používány metody rozhovoru a dotazníku. Rozhovoru využíváme s dětmi, s dospívajícími i s dospělými. Výpovědi se nemusí shodovat se skutečností, jak výchova opravdu probíhá, může docházet k vědomému i nevědomému zkreslování situace, proto je výhodné kombinovat rozhovor s dotazníkem, kde každý výchovný postoj je několikrát zastoupen v různých otázkách, takže záměrné zkreslování odpovědí je do jisté míry korigováno.

Dotazníky o výchově mohou být zadávány dětem i rodičům, někdy mohou být rodiče vyzváni, aby vyplnili dotazník tak, jak myslí, že o nich vypovídá jejich dítě. Zjišťuje se, že



někteří rodiče vypovídají zkresleně, přikrašlují situaci, naopak druzí jsou k sobě kritičtější a popisují své chování hůře než jejich děti. I tento rozpor je cenný zejména pro individuální práci s rodinou.

*„Dotazník vyplněný dětmi o chování rodičů je subjektivním obrazem skutečnosti. Některé dítě vnímá a citově prožívá své rodiče kladněji, jiné záporněji než jací jsou ve skutečnosti; ale v životě a vývoji dítěte silně působí právě jeho subjektivní percipování reality, jak se mu např. jeho rodič jeví. Dítě percipující svého rodiče jako velmi pozitivního člověka prožívá radost, vyvíjí se příznivěji než dítě, které vidí svého rodiče jako chladného, nespravedlivého, zavrhuje ho. Dotazník vyplněný dítětem tedy nebereme jako objektivní vyjádření skutečného způsobu výchovy, ale jako výraz subjektivního dětského prožívání té výchovy – a tento subjektivní obraz bereme jako vážnou informaci k rozboru vývoje dítěte a jeho podmínek“ (Čáp 1996, s. 165).*

Optimální by bylo zkoumání formou longitudinálního projektu, kde by bylo využíváno intervencí, zasahování do výchovy a v dlouhodobém sledování posuzování dosažených změn v chování.

## 1. 6 Model čtyř komponentů výchovy

Výzkum způsobu výchovy v rodině, který v druhé polovině minulého století probíhal pod vedením J. Čápa na katedře pedagogické psychologie FF UK v Praze, navazoval na výzkumy manželů Tauschových v Německu, E. S. Schaefera, a dalších (viz. s. 25-26) (Přehled výzkumů je uveden v publikaci Tausch, Reinhard., Tausch, Anne-Marie.: Erziehungspsychologie. Psychologische Vorgänge in Erziehung und Unterricht, Göttingen, Hogrefe 1977). Byl vyvinut model čtyř komponentů výchovy: komponent kladný a záporný, požadavků a volnosti. Projevy rodičů ve vztahu k dítěti byly uspořádány do čtyř skupin: kladný či záporný emoční vztah k dítěti, výchovné řízení s kladením požadavků a s poskytováním volnosti.

**Kladný emoční vztah** k dítěti je charakterizován následovně:

Dítě i rodiče vykonávají společné činnosti zpravidla v dobré náladě a pohodě, při domácích pracích, při učení, v zájmových činnostech, při zábavě i odpočinku. Rodiče projevují porozumění pro dítě v běžných i náročných situacích: při obtížích, překážkách, nezdarech, konfliktech doma, ve škole, ve vztazích dítěte s vrstevníky, v situacích rozhodování apod.

## **Záporný emoční vztah k dítěti**

Rodiče otevřeně projevují nenávist k dítěti ve styku s ním nebo v rozhovoru s jinými lidmi, s učitelem, s psychologem. Opětovně vyčítají dítěti, jak mnoho pro ně učinili a obětovali (prostředky, péči, úzkost v nemoci, vlastní kariéru, zdraví, štěstí). Minimum společných činností rodičů s dítětem nebo jsou tyto činnosti spojeny s konflikty, s nechutí, s donucováním.

Rodiče neměli pro dítě čas. Nechávali je vyrůstat u babičky nebo jiné pěstounky, ať již byly důvodem pracovní či veřejné povinnosti, pobyt v zahraničí, zájmové činnosti rodičů, zábava. Někdy je snaha o kompenzování tohoto nedostatku množstvím dárků, peněz, přehnanými projevy emocí nebo zvýšenou volností.

Lhostejnost k dítěti, k jeho úspěchům i problémům. Také v rozhovoru s učitelem nebo psychologem se vyjadřují o dítěti lhostejně nebo chladně. Jednostranné zdůrazňování nedostatků dítěte. Rodiče dítěti často připomínají chyby a nedostatky. Časté užívání trestů, fyzických i psychických. Vyhrožování. Výjimečně je dítě chváleno. Rodiče často dávají přednost jinému sourozenci, sourozence srovnávají, dávají druhé za příklad.

### **Řízení v rodinné výchově – silné:**

Rodiče zdůrazňují, že dítě musí poslechnout, že je potrestají, poručí mu. Dítě má strach z trestu, z rodičů, bojí se doma říci o špatné známce. Má odpor proti autoritě rodičů, škole, společnosti. Přehnaná kontrola dítěte, nedůvěra k dítěti.

Prinucení dítěte k plnění povinností bez ohledu na podmínky, nucení k maximálnímu výkonu ve škole nebo v zájmové činnosti bez ohledu na schopnosti dítěte, na jeho odpočinek, zábavu, spánek. Rozhodování za dítě bez ohledu na jeho motivy a názory, udržování v nesamostatnosti a nezralosti.

### **Řízení v rodinné výchově – slabé:**

Požadavky na dítě chybějí nebo jsou nízké, nedůsledné. Kontrola povinností chybí, nebo je nedostatečná, nedůsledná. Rodiče podléhají požadavkům dítěte, povolí, vyhoví mu. Odstraňují za dítě překážky. Zahrnují je dárky a penězi. Při neúspěchu ve škole intervenují, omlouvají dítě.

### **Řízení v rodinné výchově – rozporné:**

Rodiče se vyznačují některými znaky silného a zároveň slabého řízení.

Rozpor v řízení u téhož rodiče – např. dlouho si dítěte nevšímá, při stížnostech se uchyluje ke křiku, k trestu.

Rozpor mezi matkou a otcem: jeden je velmi přísný, druhý před ním dítě chrání, omlouvá, případně zatajuje špatné známky apod.

### **Řízení v rodinné výchově střední:**

Dítě převzalo roli odpovědného člena rodiny, který má své úkoly a povinnosti tak jako každý druhý, považuje za samozřejmé jejich plnění. Uvedené projevy řízení silného či slabého se nevyskytují (podle J. Čápa 1996).

## **2 VÝZKUMNÁ ČÁST**

### **2. 1 Cíl práce a formulování předpokladů**

Cílem praktické části této bakalářské práce je zjistit, jaký způsob výchovy v rodině převažoval u dětí, které jsou umístěny ve výchovném zařízení, a porovnat, zda se tento způsob výchovy liší od způsobu výchovy v rodině u dětí, které nikdy ve výchovném zařízení umístěny nebyly.

Pro tuto část práce byly stanoveny následující hypotézy:

- Lze předpokládat, že přibližně u 30% dětí žijících ve výchovném zařízení je záporný emoční vztah rodičů v kombinaci se silným řízením (málo volnosti a hodně požadavků).
- Lze předpokládat, že přibližně u 60% dětí žijících ve výchovném zařízení je záporný emoční vztah rodičů se slabým nebo rozporným řízením (málo požadavků, hodně volnosti).
- Lze předpokládat, že u dětí žijících v rodině, které nebyly nikdy umístěny ve výchovném zařízení, je způsob výchovy s kladným emočním vztahem rodičů k dětem (střední míra požadavků a volnosti).

### **2. 2 Úkoly výzkumu**

- zjištění převažujícího způsobu výchovy u chlapců umístěných z výchovných důvodů ve výchovném zařízení
- zjištění převažujícího způsobu výchovy u chlapců žijících v rodině (dále civilní)
- porovnání – shoda či rozdíly ve výchově v obou skupinách
- zjištění emočního vztahu (dále EM) matky /otce u ústavních chlapců
- zjištění emočního vztahu matky/otce u chlapců v rodině
- porovnání emočního vztahu obou skupin
- porovnání úrovně emočního vztahu v rodině u obou skupin
- zjištění míry kladení požadavků a volnosti (dále RIZ) u matky/otce u ústavních chlapců

- zjištění míry kladení požadavků a volnosti u matky/otce u chlapců v rodině
- porovnání kladení požadavků a volnosti rodiči u obou skupin
- porovnání zařazení respondentů dle způsobu výchovy (ZV) v obou skupinách do jednotlivých polí v modelu devíti polí ZV

## 2. 3 Charakteristika zkoumaného vzorku

Výzkumný vzorek tvořily dvě skupiny chlapců ve věku 15 – 18 let (průměrný věk 16,7), kteří jsou absolventy základní školy praktické a v současné době studují střední školu – dvouletý učební obor stavební výroba. Celkový počet dotazovaných chlapců byl 80, z toho 40 chlapců, kteří žijí v rodině a studují výše zmíněný obor na civilní škole a 40 chlapců, kteří jsou umístěni z výchovných důvodů ve výchovném ústavu a studují stejný obor ve škole, která je součástí výchovného zařízení. Do souboru byli zahrnuti chlapci, kteří byli vychováváni oběma rodiči, i když některý z rodičů byl často nevlastní (doplněná rodina).

Výchovný ústav je zařízení, které pečuje o děti starší 15 let se závažnými poruchami chování, s nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovou. Součástí výchovného ústavu je škola základní, praktická nebo odborné učiliště.

O umístění dětí do výchovného ústavu rozhoduje soud v některém z následujících výroků:

Předběžné opatření – podle Zákona č. 99/1963 Sb. občanského soudního řádu nařizuje okresní soud tehdy, ocitne-li se nezletilé dítě bez jakékoliv péče nebo je-li jeho život nebo příznivý vývoj vážně ohrožen nebo narušen. O návrhu musí být rozhodnuto nejpozději do 24 hodin poté, co byl podán.

Ústavní výchova – podle Zákona o rodině č. 94/1964 Sb. je soudem nařízena tehdy, jestliže je výchova dítěte vážně ohrožena nebo narušena a jiná výchovná opatření nevedla k nápravě nebo jestliže z jiných závažných důvodů nemohou rodiče výchovu dítěte zabezpečit.

Ochranná výchova – podle Zákona č. 218/2003 Sb. o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže je soudem pro mládež uložena tehdy, není-li o výchovu mladistvého náležitě postaráno a nedostatek řádné výchovy nelze odstranit v jeho vlastní rodině, v níž žije, pokud dosavadní výchova mladistvého byla zanedbána, nebo pokud prostředí, v němž mladistvý žije, neposkytuje záruku jeho náležité výchovy a nepostačuje uložení ústavní výchovy. U dětí starších 12ti a mladších 15ti let se ukládá

ochranná výchova, jestliže se dopustili činu jinak trestného a je-li to nezbytně nutné k zajištění jejich řádné výchovy.

## **2. 4 Použité metody**

### **2. 4. 1 Standardizovaný dotazník: Způsob výchovy v rodině (příloha č. 1).**

Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině autorů J. Čáp, P. Boschek byl vydán v Psychodiagnostice v Bratislavě 1994, vyvinut a standardizován byl na katedře psychologie FF UK v Praze, je využíván v poradenských zařízeních k individuálnímu rozboru výchovných potíží v rodině. Dotazník má 40 položek, 10 pro každý ze čtyř komponentů výchovy: komponent kladný, záporný, komponent požadavků a volnosti. Kombinováním jednotlivých komponentů výchovy získáváme vyjádření emočního vztahu otce či matky k dítěti (tj. syntéza kladného a záporného komponentu výchovy) a výchovné řízení otce/matky (syntéza požadavků a volnosti ve výchově). Dále získáme způsob výchovy otce/matky (syntéza emočního vztahu k dítěti a výchovného řízení. Spojením výsledků způsobu výchovy obou rodičů můžeme vyjádřit emoční vztah a výchovné řízení v rodině jako celku. V příručce k dotazníku autor upozorňuje, že kombinace jednotlivých komponentů výchovy není průměrem kladných či záporných hodnot, ale upozorňuje na nové kvality: např. kombinace silného řízení jednoho z rodičů se slabým řízením nedává příznivé střední řízení, ale nepříznivé rozporné řízení. Kladný vztah k dítěti jednoho z rodičů a záporný vztah druhého není průměrný emoční vztah, ale z pohledu dítěte nepříznivé podmínky.

Kombinace emočního vztahu a výchovného řízení v rodině jako celku vyjadřuje autor modelem devíti polí (obrázek č. 1, str. 11 příručky), kde jsou uvedeny i četnosti výskytu jednotlivých forem způsobu výchovy v souboru 1568 respondentů, i vliv způsobu výchovy na osobnost.

Autoři dotazníku upozorňují, že vyplnění dotazníku respondentem vyjadřuje jeho subjektivní pohled, který nemusí být shodný s tím, jak jeho rodiče výchovu vnímají. Ale právě tento subjektivní pohled působí na psychický stav dospívajícího, projevuje se v jeho chování, výkonech i ve vývoji osobnosti. Dle dlouhodobých zkušeností těch, kteří s dotazníkem pracovali, se nestává, že by respondenti záměrně zkreslovali chování rodičů. Emočně labilnější děti, málo odolné v zátěži, s psychickou deprivací, mohou vnímat chování rodičů v běžných situacích citlivěji, křik je pro ně frustrující, tím mohou prezentovat názor na rodiče zvýšeně záporně.

**Obrázek č. 1 – Model devíti polí**

- 11 -

**OBR. 1.**  
Způsob výchovy v rodině – model devíti polí

| VÝCHOVNÉ<br>ŘÍZENÍ  |   |   |   |   |
|---------------------|---|---|---|---|
| EMOČNÍ<br>VZTAH     | SILNÉ   | STŘEDNÍ   | SLABÉ   | ROZPORNÉ  |
| záporný             | 1 M: 18 %<br>Ž: 21 %<br>nepříznivé pro<br>stabilitu |   | 2 M: 11 %<br>Ž: 6 %<br>nepříznivé pro<br>svědomitost<br>i stabilitu | 3 M: 27 %<br>Ž: 26 %<br>pesimální pro<br>svědomitost<br>i stabilitu |
| záporně-<br>kladný  | 9 M: 4 %<br>Ž: 6 %<br>příznivé pro<br>svědomitost   |   |   |   |
| kladný              | 4 M: 6 %<br>Ž: 9 %<br>příznivé pro<br>svědomitost   | 5 M: 13 %<br>Ž: 22 %<br>optimální pro<br>svědomitost<br>i stabilitu | 6 M: 7 %<br>Ž: 6 %  | 7 M: 7 %<br>Ž: 5 %  |
| extrémně-<br>kladný |   |   | 8 M: 6 %<br>Ž: 9 %<br>příznivé pro<br>svědomitost<br>i stabilitu    |   |

V obr. 1 jsou prezentovány procentuální relativní četnosti výskytu jednotlivých forem způsobu výchovy (zvláště pro chlapce a dívky). Data byla získaná na základě standardizačního souboru (N = 1568, viz kap. 3.4.).

#### 2. 4. 2 Dotazník vlastní konstrukce (příloha č. 3)

Obsahuje údaje o složení rodiny respondentů, bydlišti, vzdělání rodičů, sociálně patologických jevech, které se v rodině vyskytují.

Dotazníky byly zadávány v malých skupinách, případně individuálně (dle potřeby a schopností respondentů) ve škole, za přítomnosti dotazujícího. V případě nepochopení otázky mohli respondenti kdykoliv požádat o vysvětlení, což využívali. Vyplnění bylo anonymní u skupiny neústavních učňů, chovance výchovného ústavu jsem osobně znala z jejich delšího pobytu v ústavu, kde pracuji, měla jsem k dispozici jejich osobní materiály.

## **2. 5 Statistické metody:**

vzhledem k malým četnostem souborů byly výsledky zpracovány v procentech.

## **2. 6 Výsledky**

Bylo vyhodnoceno 80 zadaných dotazníků pro způsob výchovy, doplněno o údaje z vlastního dotazníku, který se týkal poměrů v rodině. Porovnány dvě skupiny: 40 dětí umístěných v ústavu a 40 dětí v rodinách.

### **2. 6. 1 Způsob výchovy v rodinách**

- a) U chlapců umístěných ve výchovném ústavu převažuje způsob výchovy v rodině charakterizovaný záporným vztahem rodičů a rozporným řízením, uvádí 23 chlapců ze 40 (57,5 %), záporný vztah se slabým řízením uvádí 6 chlapců (15 %), silné řízení uvádějí jen 2 chlapci (5 %). Tzn. více než tři čtvrtiny chlapců (77,5 %) našeho souboru uvádějí způsob výchovy značně nepříznivý pro osobnostní vývoj dítěte.

Kladný vztah rodičů se slabým řízením se vyskytoval pouze u 3 chlapců (7,5 %), s rozporným řízením u 6 chlapců (15 %).

- b) Chlapci žijící v rodinách uvádějí rovněž jako nejčastější způsob výchovy se záporným vztahem rodičů a rozporným řízením, ale s nižší četností než chlapci ústavní – 12 chlapců (30 %), se slabým řízením 10 chlapců (25 %), silné řízení jen v 1 případě (2,5 %). Polovina chlapců žijících v rodině uvádí nepříznivý způsob výchovy.

Kladný vztah rodičů se středním řízením v této skupině uvádějí 2 chlapci (5 %), kladný vztah rodičů a slabé řízení uvádí 12 chlapců (30 %), kladný vztah a rozporné řízení uvádějí pouze 3 chlapci (7,5 %). Z toho vyplývá, že téměř



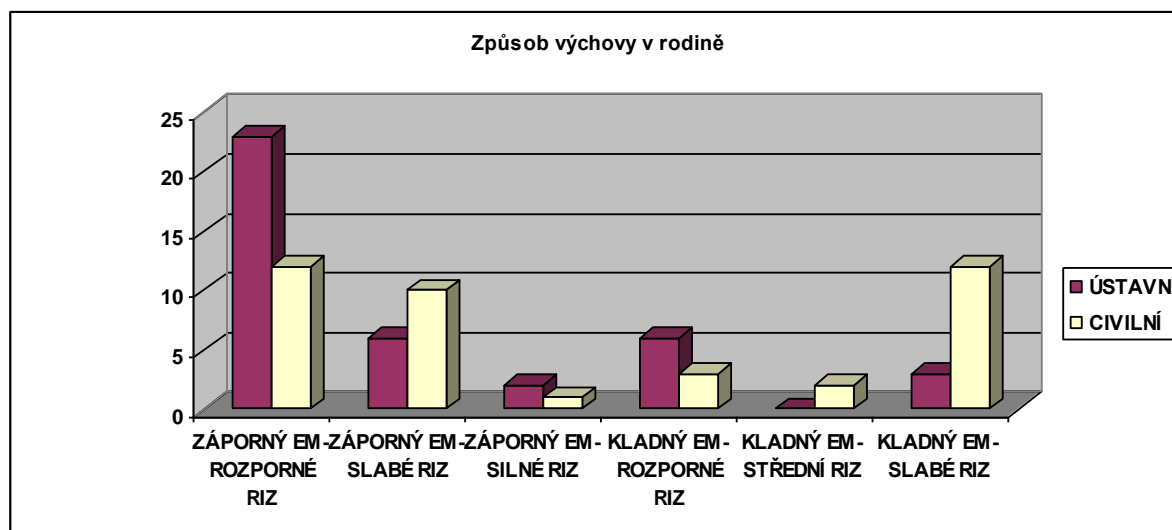
polovina (42,5 %) chlapců žijících v rodinách je vychovávána příznivějším způsobem výchovy.

- c) Při porovnání obou souborů zjišťujeme, že v obou skupinách je nejčastěji zastoupen nejméně příznivý způsob výchovy, ale u chlapců žijících v rodině početně méně než u chlapců s ústavní výchovou. Naopak chlapci v rodinách vnímají mnohem častěji kladný emoční vztah rodičů s relativně příznivými kombinacemi řízení.

**Tabulka č. 1 - způsob výchovy v rodině**

| ZPŮSOB VÝCHOVY V RODINĚ   | ÚSTAVNÍ     | CIVILNÍ   |
|---------------------------|-------------|-----------|
| ZÁPORNÝ EM – ROZPORNÉ RIZ | 23 (57,5 %) | 12 (30 %) |
| ZÁPORNÝ EM – SLABÉ RIZ    | 6 (15 %)    | 10 (25 %) |
| ZÁPORNÝ EM - SILNÉ RIZ    | 2 (5 %)     | 1 (2,5 %) |
| KLADNÝ EM – ROZPORNÉ RIZ  | 6 (15 %)    | 3 (7,5 %) |
| KLADNÝ EM – STŘEDNÍ RIZ   | 0           | 2 (5 %)   |
| KLADNÝ EM – SLABÉ RIZ     | 3 (7,5 %)   | 12 (30%)  |

**Graf 1**



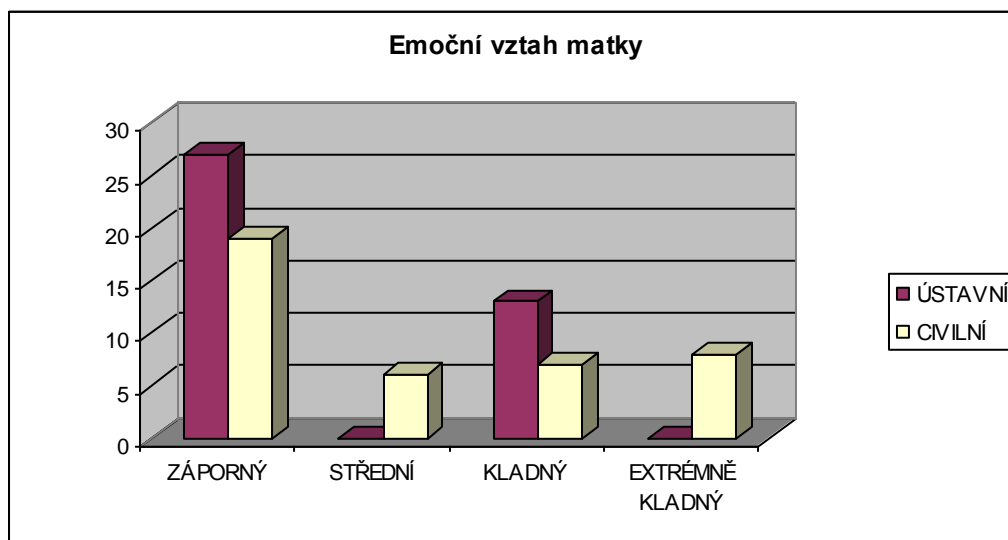
## 2. 6. 2 Emoční vztah matek a otců (EM)

- a) Záporný EM vztah matek u ústavních chlapců je uváděn u 27 ústavních chlapců (67,5 %), kladný vztah u 13 z nich (32,5 %). (Extrémně kladný a střední vztah byly sloučeny do kolonky kladný pro malé četnosti, uváděl je jen 1 chlapec).
- b) U chlapců v rodině bylo uvedeno 19 matek (47,5 %) se záporným emočním vztahem 21 matek (52,5 %) s kladným vztahem, ale 8 z nich (20 %) je označeno jako extrémně kladný vztah, 6 z nich (15 %) jako střední emoční vztah.

**Tabulka č. 2 – Emoční vztah matky**

|         | EMOČNÍ VZTAH MATKY |          |             |                 |
|---------|--------------------|----------|-------------|-----------------|
| CHLAPCI | ZÁPORNÝ            | STŘEDNÍ  | KLADNÝ      | EXTRÉMNĚ Kladný |
| ÚSTAVNÍ | 27 (67,5 %)        | 0        | 13 (32,5 %) | 0               |
| CIVILNÍ | 19 (47,5 %)        | 6 (15 %) | 7 (17,5 %)  | 8 (20 %)        |

**Graf 2**

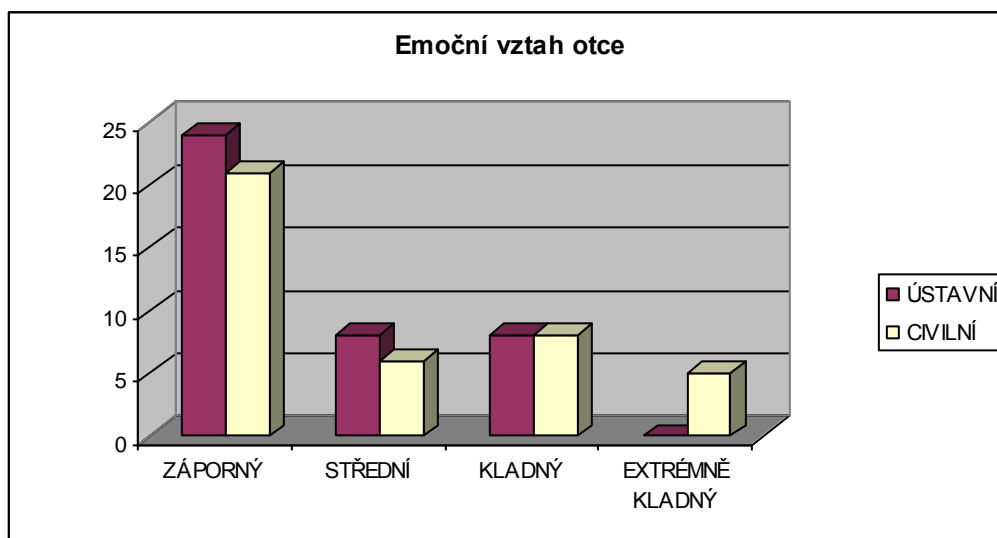


- c) Záporný emoční vztah otců je u ústavních respondentů uváděn v 24 případech (60 %), kladný u 8 otců (20 %), střední vztah také u 8 otců (20 %).
- d) Záporný EM vztah chlapci v rodině vnímají u 21 otců (52,5 %), kladný u 13 (32,5 %), z toho u 5 (12,5 %) je uváděn extrémně kladný vztah, u 6 otců je střední emoční vztah (15 %).

**Tabulka č. 3 – Emoční vztah otců**

|         | EMOČNÍ VZTAH OTCŮ |          |          |                    |
|---------|-------------------|----------|----------|--------------------|
| CHLAPCI | ZÁPORNÝ           | STŘEDNÍ  | KLADNÝ   | EXTRÉMNE<br>KLADNÝ |
| ÚSTAVNÍ | 24 (60 %)         | 8 (20 %) | 8 (20 %) | 0                  |
| CIVILNÍ | 21 (52,5 %)       | 6 (15 %) | 8 (20 %) | 5 (12,5 %)         |

**Graf 3**



e) Při porovnání zjištěných údajů je překvapivý velký počet matek i otců, které respondenti v obou skupinách vnímají jako záporné. Pravděpodobně jde o vliv věkové kategorie 15-18 let, kdy se již adolescenti považují za dospělé a dohled a kontrolu, kritiku apod. vnímají jako nepříznivý zásah do života a tím v tomto věkovém období posunují kladné hodnocení situací v dotazníku k záporným. Ale ve skupině dětí žijících v rodinách i tak převažuje počet kladných hodnocení, u otců je příznivě vnímáno ve 47,5%, u matek v 52,5%, u ústavních 40% otců a matek 32,5%.

f) Emoční vztah v rodině jako celku

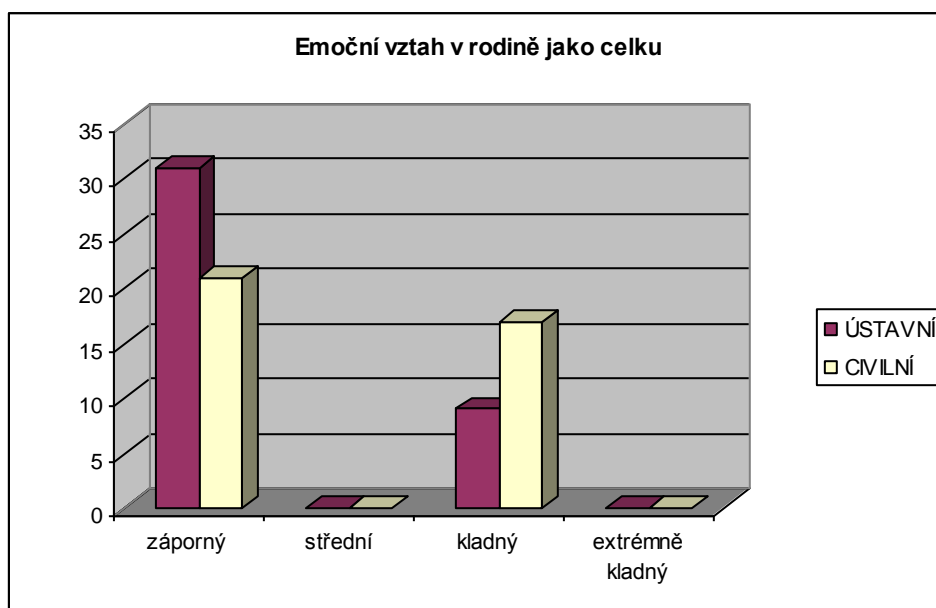
Záporný emoční vztah v rodině jako celku je uváděn u 31 respondentů mezi ústavními chovanci (77,5 %), u neústavních u 23 (57,5 %).

Kladný emoční vztah je v 9 rodinách u ústavních chlapců (22,5 %), u neústavních v 17 rodinách (42,5 %).

**Tabulka č. 4 – Emoční vztah v rodině jako celku**

|         | EMOČNÍ VZTAH V RODINĚ JAKO CELKU |         |             |                 |
|---------|----------------------------------|---------|-------------|-----------------|
| CHLAPCI | ZÁPORNÝ                          | STŘEDNÍ | KLADNÝ      | EXTRÉMNĚ KLADNÝ |
| ÚSTAVNÍ | 31 (77,5 %)                      | 0       | 9 (22,5 %)  | 0               |
| CIVILNÍ | 23 (57,5 %)                      | 0       | 17 (42,5 %) | 0               |

**Graf 4**



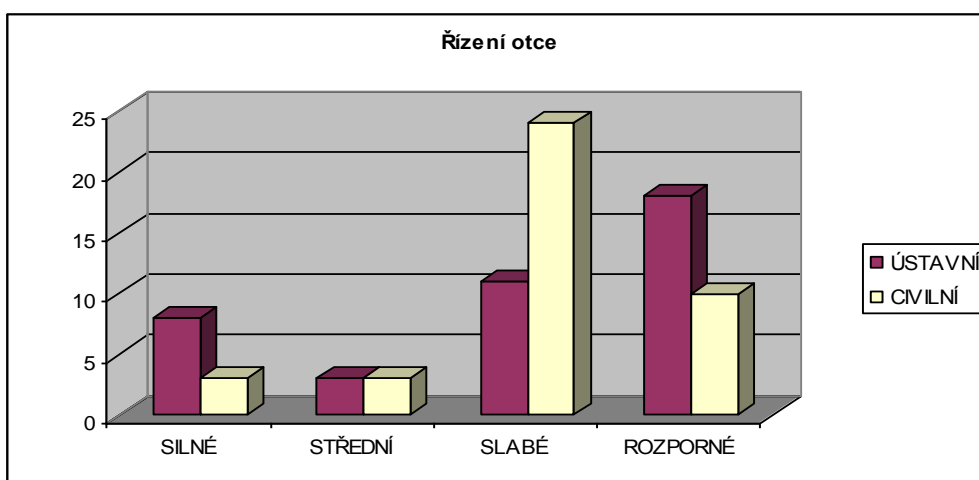
### 2. 6. 3 Míra kladení požadavků a volnosti (výchovné řízení = RIZ)

- a) RIZ u otců chlapců, umístěných v ústavu: silné 8 otců (20 %), střední 3 otcové (7,5 %), slabé 11 otců (27,5 %), rozporné 18 otců (45 %).
- b) RIZ u otců neústavních dětí: silné 3 otcové (7,5 %), střední 3 otcové (7,5 %), slabé 24 otců (60 %), rozporné 10 otců (25 %)

**Tabulka č. 5 – Míra kladení požadavků a volnosti (RIZ) otců**

|         | MÍRA KLADENÍ POŽADAVKŮ A VOLNOSTI (RIZ) OTCŮ |           |             |           |
|---------|--|-----------|-------------|-----------|
| CHLAPCI | SILNÉ  | STŘEDNÍ   | SLABÉ       | ROZPORNÉ  |
| ÚSTAVNÍ | 8 (20 %)                                     | 3 (7,5 %) | 11 (27,5 %) | 18 (45 %) |
| CIVILNÍ | 3 (7,5 %)                                    | 3 (7,5 %) | 24 (60 %)   | 10 (25 %) |

**Graf 5**

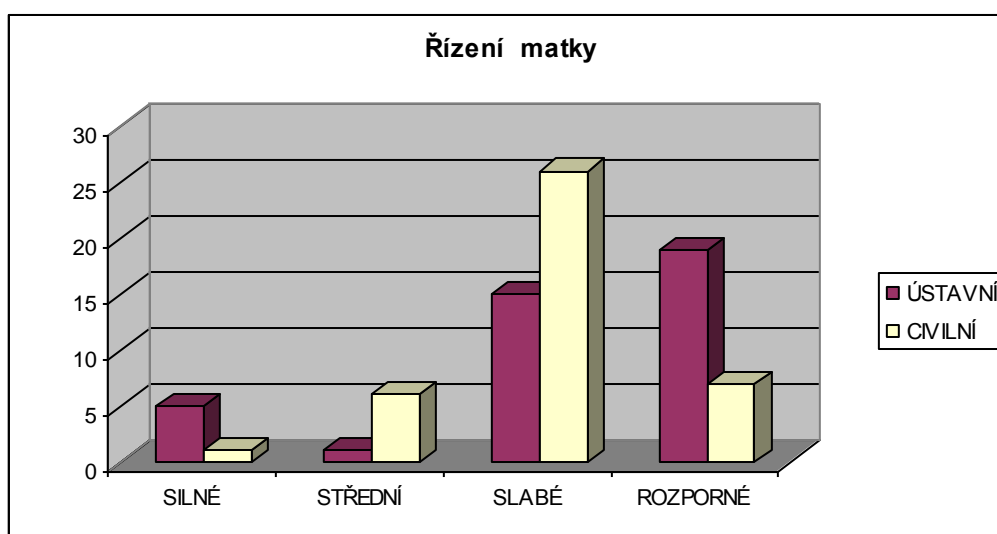


- c) RIZ u matek chlapců, umístěných v ústavu: silné 5 matek (12,5 %), střední 1 matka (2,5 %), slabé 15 matek (45 %), rozporné 19 matek (47,5 %).
- d) RIZ u matek neústavních dětí: silné 1 matka (2,5 %), střední 6 matek (15 %), slabé 26 matek (65 %), rozporné 7 matek (17,5 %).

**Tabulka č. 6 - Míra kladení požadavků a volnosti (RIZ) matek**

|         | MÍRA KLADENÍ POŽADAVKŮ A VOLNOSTI (RIZ) MATKY |           |             |            |
|---------|---|-----------|-------------|------------|
| CHLAPCI | SILNÉ   | STŘEDNÍ   | SLABÉ       | ROZPORNÉ   |
| ÚSTAVNÍ | 8 (20 %)                                      | 3 (7,5 %) | 11 (27,5 %) | 18 (45 %)  |
| CIVILNÍ | 1 (2,5 %)                                     | 6 (15 %)  | 26 (65 %)   | 7 (17,5 %) |

**Graf 6**

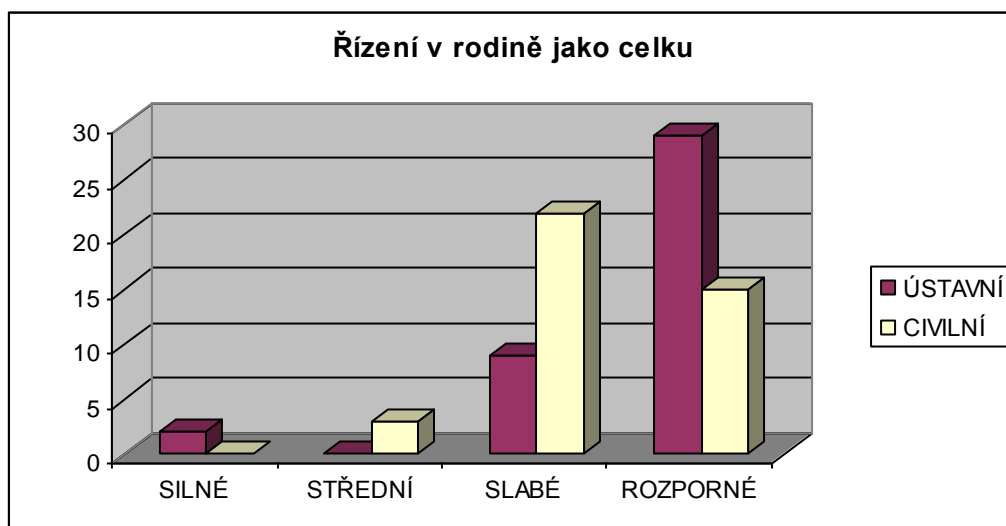


- e) U obou souborů převažují méně příznivé způsoby řízení, slabý a rozporný přístup, podle rozsáhlých výzkumů dle autorů dotazníku ale slabé řízení v kombinaci s kladným (ještě lépe s extrémně kladným) emočním vztahem je možno považovat za příznivější způsob výchovy, podobně jako střední řízení. Méně příznivě se jeví téměř polovina matek a otců s rozporným řízením, ve většině případů v kombinaci se záporným emočním vztahem, což vede podle zkušeností autorů dotazníků k nepříznivému osobnostnímu vývoji dětí.
- f) Míra kladení požadavků a volnosti v rodině jako celku (výchovné řízení = RIZ). RIZ v rodině jako celku u ústavních chlapců je: silné 2 rodiny (5 %), střední neuvedl ani jeden chlapec, slabé 9 rodin (22,5 %), rozporné 29 rodin (72,5 %). RIZ v rodině u neústavních chlapců je následující: silné neuvádí žádný chlapec, střední 3 rodiny (7,5 %), slabé 22 rodin (55 %), rozporné 15 rodin (37,5 %).

**Tabulka č. 7 - Míra kladení požadavků a volnosti (RIZ) v rodině jako celku**

|         | MÍRA KLADENÍ POŽADAVKŮ A VOLNOSTI (RIZ) V RODINĚ |           |            |             |
|---------|--|-----------|------------|-------------|
| CHLAPCI | SILNÉ  | STŘEDNÍ   | SLABÉ      | ROZPORNÉ    |
| ÚSTAVNÍ | 2 ( 5 %)   | 0         | 9 (22,5 %) | 29 (72,5 %) |
| CIVILNÍ | 0  | 3 (7,5 %) | 22 (55 %)  | 15 (37,5 %) |

**Graf 7**



#### **2. 6. 4 Výsledky šetření vyjádřené modelem devíti polí**

Model devíti polí rozděluje jednotlivé způsoby výchovy na pole se záporným emočním vztahem (EM) k dítěti (pole 1, 2 a 3) a na pole s kladným EM (pole 4 -8).

Záporný EM v kombinaci se slabým řízením (pole 2) - nebývají přísné zákazy, kontrola, tresty, spíše nezájem o dítě, lhostejnost, málo empatie. Chybějí požadavky, nebo jsou nedůsledné, nežádá se dobrý školní výkon, dítěti se nedůvěřuje. Dítě se pak obvykle snadno vzdává, není vytrvalé, usilovné. Při rozporném nebo silném řízení bývají vysoké požadavky, silné tresty, vyčítání, rozpor může být mezi přístupem rodičů nebo jeden rodič může jednat rozporuplně, takže dítě nemůže předvídat jeho reakce, neví, co smí a nesmí.

Kladný EM se silným řízením je charakterizován důsledností, i přísností, ale zároveň laskavostí, porozuměním. Rodiče přikazují, ale dítě jejich pokyny přijímá, protože poskytuje kladný vztah. Při středním řízení se jeví výchova jako velmi příznivá, vztahy jsou přátelské, demokratické. Při slabém řízení se cítí děti s rodiči kamarádsky, rodiče často jen domluví, netrestají, ani moc nekontrolují, dítěti často vyhoví. Děti nejsou příliš stabilní ani svědomité.

Při rozporném řízení (pole 7) je klima kamarádké, přátelské (na rozdíl od pole 3), vývoj dětí je podobný poli 4 a 6. Při extrémně kladném emočním vztahu není již příliš velký rozdíl v rozvoji osobnosti při řízení silném, rozporném či slabém.



**Zjištěné četnosti v jednotlivých polích v našem šetření:**

| VÝCHOVNÉ<br>ŘÍZENÍ  | SILNÉ |  | STŘEDNÍ  | SLABÉ  | ROZPORNÉ  |
|---------------------|-------|--|--|--|---|
| EMOČNÍ<br>VZTAH     |       |  |  |  |   |
| ZÁPORNÝ             | 1     | Ú: 2 (5%)<br>C: 1 (2,5%)<br><br>nepříznivé pro stabilitu |  | 2<br><br>Ú: 6 (15%)<br>C: 10 (25%)<br><br>nepříznivé pro<br>svědomitost i<br>stabilitu | 3<br><br>Ú: 23 (57,5%)<br>C:12 (30%)<br><br>pesimální pro<br>svědomitost i<br>stabilitu |
| ZÁPORNĚ-<br>KLADNÝ  | 9     | Ú: 0<br>C: 0<br><br>příznivé pro svědomitost             |  |  |   |
| KLADNÝ              | 4     | Ú: 0<br>C: 0<br><br>příznivé pro<br>svědomitost          | 5<br><br>Ú: 0<br>C: 2(5%)<br><br>optimální pro<br>svědomitost i<br>stabilitu | 6<br><br>Ú: 2 (5%)<br>C: 6 (15%)   | 7<br><br>Ú: 6 (15%)<br>C: 3 (7,5%)  |
| EXTRÉMNĚ-<br>KLADNÝ |       |  |  | 8<br><br>Ú: 1(2,5%)<br>C:5(12,5%)<br><br>příznivé pro<br>svědomitost i<br>stabilitu    |   |

Děti z ústavu se umisťují v největším počtu do pole 3, které je charakterizováno záporným EM a rozporným řízením. Toto pole je označováno jako pesimální, nejméně příznivé pro rozvoj kladných vlastností. Zde je 57,5% všech dětí z ústavu. Chlapci v této skupině bývají charakterizováni převážně jako labilní, dominantní, nesvědomití, nezávislí, dráždiví, se slabým sebeovládáním. Chlapci žijící v rodině jsou v tomto poli zastoupeni 30%.

## 2. 6. 5 Údaje o poměrech v rodině

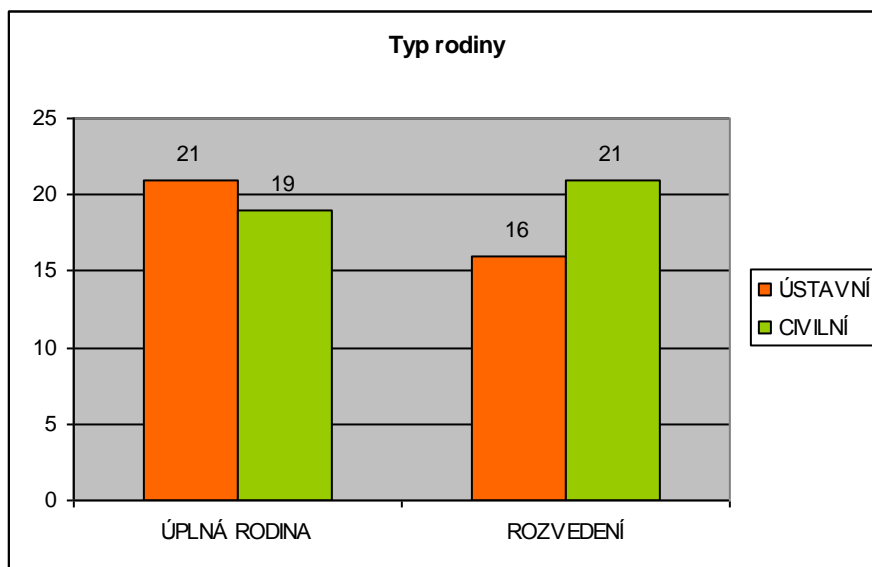
Dotazníkem vlastní konstrukce byly zjištěny následující hodnoty, které jsou pro práci významné:

- a) Úplnou rodinu s oběma vlastními rodiči včetně nesezdaných má 21 chlapců z ústavu, tj. 52,5 %, neústavních chlapců 19, tj. 47,5 %. Z rodin, kde rodiče jsou rozvedeni, je 16 (40 %) ústavních chlapců a 21 (52,5 %) chlapců neústavních.

**Tabulka č. 8 – složení rodiny**

|         | ÚPLNÁ RODINA | RODIČE ROZVEDENÍ |
|---------|--------------|------------------|
| ÚSTAVNÍ | 21 (52,5 %)  | 16 (40 %)        |
| CIVILNÍ | 19 (47,5 %)  | 21 (52,5 %)      |

**Graf 8**



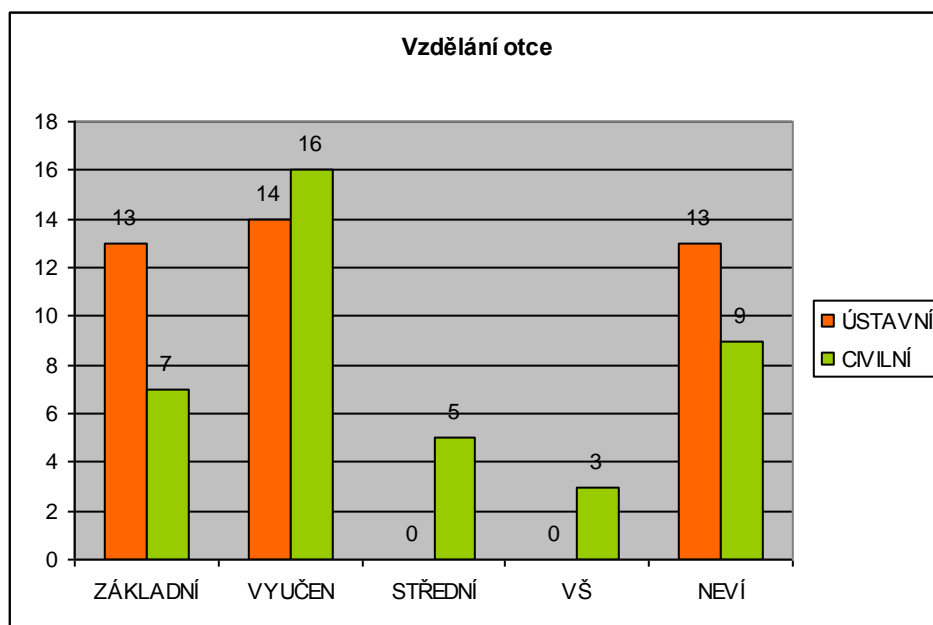
- b) Vzdělání charakterizuje rodiny následovně; otcové ústavních chlapců mají ve 13 případech (32,5 %) základní vzdělání, ve 14 případech (35 %) jsou vyučeni, 13 chlapců vzdělání otce nezná.

Otcové neústavních chlapců mají základní vzdělání v 7 případech (17,5 %), vyučeni jsou v 16 případech (40 %), střední vzdělání má 5 otců (12,5 %), 3 otcové (7,5 %) mají vysokoškolské vzdělání, 9 chlapců neví, jaké má otec vzdělání.

**Tabulka č. 9 – vzdělání otce**

| VZDĚLÁNÍ | ÚSTAVNÍ     | CIVILNÍ    |
|----------|-------------|------------|
| ZÁKLADNÍ | 13 (32,5 %) | 7 (17,5 %) |
| VYUČEN   | 14 (35 %)   | 16 (40 %)  |
| STŘEDNÍ  | 0           | 5 (12,5 %) |
| VŠ       | 0           | 3 (7,5 %)  |
| NEVÍ     | 13 (32,5 %) | 9 (22,5 %) |

**Graf 9**



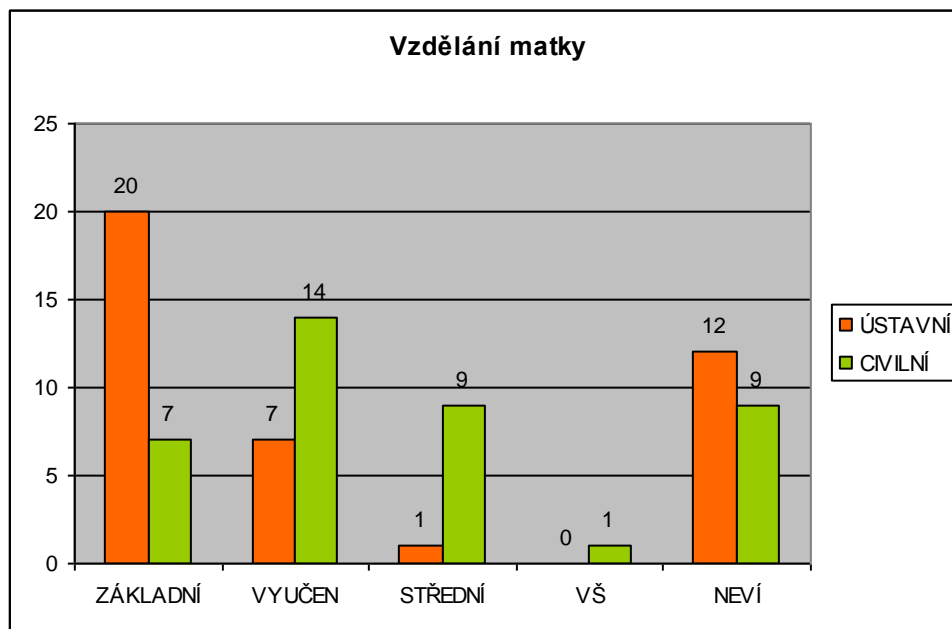
Matky ústavních chlapců mají ve 20 případech (50 %) základní vzdělání, 7 matek (17,5 %) je vyučeno, střední vzdělání má 1 matka (2,5 %), 12 chlapců neví, jaké má matka vzdělání.

Matky neústavních chlapců vykazují základní vzdělání v 7 případech (17,5 %), vyučeno je 14 matek (35 %), střední vzdělání vykazuje 9 matek (22,5 %), vysokoškolské vzdělání 1 matka (2,5 %) a 9 (22,5 %) chlapců neví, jaké má matka vzdělání.

**Tabulka č. 10 – vzdělání matky**

| VZDĚLÁNÍ | ÚSTAVNÍ    | CIVILNÍ    |
|----------|------------|------------|
| ZÁKLADNÍ | 20 (50 %)  | 7 (17,5 %) |
| VYUČEN   | 7 (17,5 %) | 14 (35 %)  |
| STŘEDNÍ  | 1 (2,5 %)  | 9 (22,5 %) |
| VŠ       | 0          | 1 (2,5 %)  |
| NEVÍ     | 12 (30 %)  | 9 (22,5 %) |

**Graf 10**



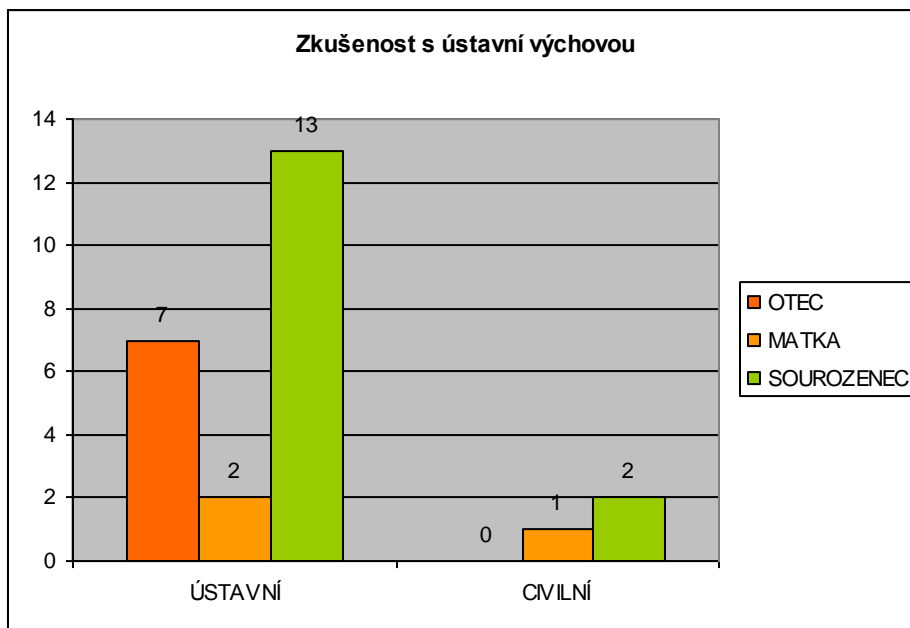
c) Zkušenost s ústavní výchovou v rodině

Zkušenost s ústavní výchovou nebo s výkonem trestu v rodině (u rodičů nebo sourozenců) má z ústavních chlapců 22, tj. (55 %), Ve skupině neústavních chlapců mají tuto zkušenost 3 chlapci (7,5 %).

**Tabulka č. 11 – zkušenost s ústavní výchovou**

|            | ÚSTAVNÍ     | CIVILNÍ   |
|------------|-------------|-----------|
| OTEC       | 7 (17,5 %)  | 0         |
| MATKA      | 2 (5 %)     | 1 (2,5 %) |
| SOUROZENEC | 13 (32,5 %) | 2 (5 %)   |

**Graf 11**



d) Sociálně patologické jevy objevující se v rodině:

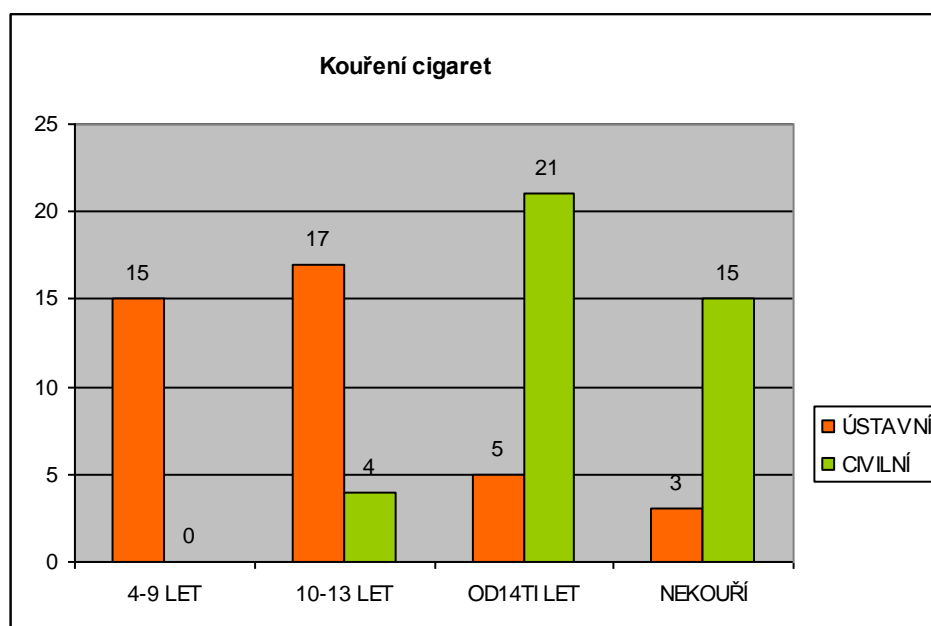
Cigarety začínají kouřit ústavní chlapci ve věku 4-9 let v 15 případech (37,5 %), ve věku 10-13 let také v 17 případech (42,5 %) a od 14ti let výš v 5 případech (12,5 %). Celkem tedy kouří 37 (92,5 %) ústavních chlapců, 3 chlapci (7,5 %) nekouří, přičemž v 90% rodin ústavních chlapců rodiče kouří.

Neústavní chlapci uvádějí počátek kouření ve věku 10-13 let ve 4 případech (10 %), od 14ti let výš ve 21 případech (52,5 %). Celkem kouří 25 (62,5 %) neústavních chlapců, 15 chlapců (32,5 %) nekouří, přičemž v 67,5 % rodin neústavních chlapců rodiče kouří.

**Tabulka č. 12 – kouření cigaret**

| VĚK OD KDY ZAČÍNÁ KOUŘIT | ÚSTAVNÍ     | CIVILNÍ     |
|--------------------------|-------------|-------------|
| 4-9 let                  | 15 (37,5 %) | 0           |
| 10-13                    | 17 (42,5 %) | 4 (10 %)    |
| 14 A VÍČ                 | 5 (12,5 %)  | 21 (52,5 %) |
| NEKOUŘÍ                  | 3 (7,5 %)   | 15 (37,5 %) |

**Graf 12**



Alkohol pije 33 (82,5 %) ústavních chlapců, neústavních chlapců 23 (57,5 %).

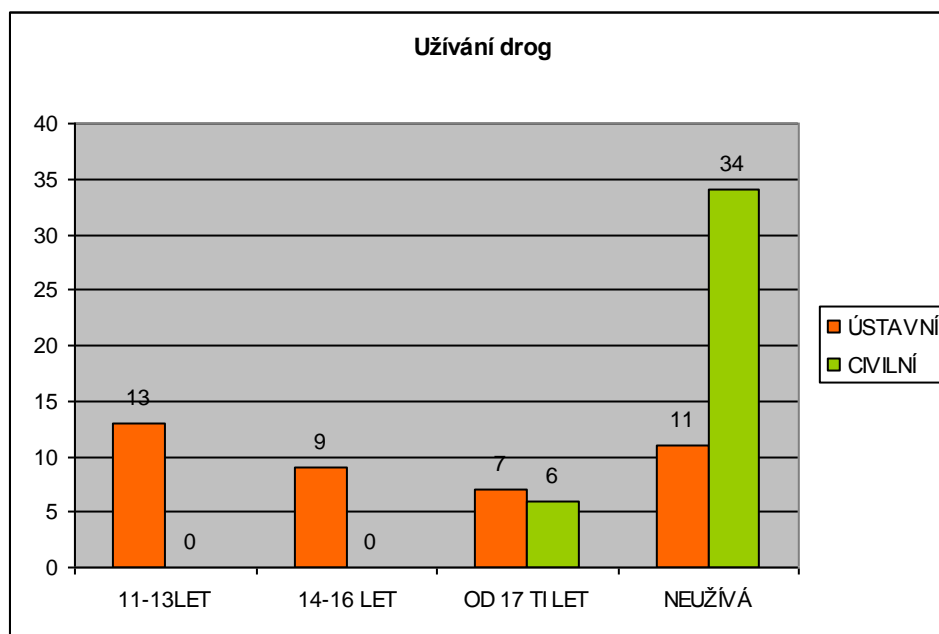
Drogy začínají užívat ústavní chlapci ve věku 11-13 let ve 13 případech (32,5 %), ve věku 14-16 let v 9 případech (22,5 %), od 17ti let v 7 případech (17,5 %), 11 chlapců (27,5 %) drogy neužívá.

Neústavní chlapci užívají drogy v 6 případech (15 %) a věk neuvedli.

**Tabulka č. 13 – užívání drog**

| VĚK OD KDY ZAČÍNÁ<br>UŽÍVAT DROGY | ÚSTAVNÍ     | CIVILNÍ   |
|-----------------------------------|-------------|-----------|
| 11-13 let                         | 13 (32,5 %) | 0         |
| 14-16 let                         | 9 (22,5 %)  | 0         |
| 17 A VÍC                          | 7 (17,5 %)  | 6 (15 %)  |
| NEUŽÍVÁ                           | 11 (27,5 %) | 34 (85 %) |

**Graf 13**



Ze zjištění v dotazníku vyplývá, že ústavní chlapci mají poněkud méně vzdělané rodiče, mají více sourozenců, z toho vyplývá i horší ekonomická situace jejich rodin. Chlapci mají i více příležitosti setkat se s kouřením, s alkoholem i s užíváním drog, mají s tím zkušenosti, někteří již od nízkého věku. Rovněž se v jejich rodinách častěji vyskytuje chování, které přesahuje normu, často jsou chlapci či jejich sourozenci umisťováni do výchovných ústavů, i jejich rodiče mají mnohem častěji problémy se zákonem.

Chlapci žijící v rodinách také uvádějí podobné problémy, ale ne v takové míře.

### 3 Diskuse

V této bakalářské práci jsme zjišťovali, jaký způsob výchovy v rodině převažoval u dětí, které jsou umístěny ve výchovném zařízení, a porovnávali, zda se tento způsob výchovy liší od způsobu výchovy v rodině u dětí, které nikdy ve výchovném zařízení umístěny nebyly. Předpokládali jsme, že přibližně u 60% dětí žijících ve výchovném zařízení bude uváděn záporný emoční vztah rodičů se slabým nebo rozporným řízením. Potvrdilo se, že záporný emoční vztah s rozporným řízením je u ústavních chlapců uváděn nejčastěji (téměř v 60%). Autoři dotazníku považují v modelu 9 polí toto 3. pole jako nejméně příznivé pro osobnostní vývoj dítěte, zejména jako pesimální pro stabilitu i svědomitost, v jejich výzkumu se četnost vyskytovala v 27%. Ve výzkumu Gillernové v r. 2002 je uváděno 33 % dotazníků zařazených do 3. pole. Ve skupině adolescentů, kteří žijí v rodině a nebyli v ústavu, se tento způsob výchovy vyskytuje v menším počtu (30 %), tedy ve shodě s rozsáhlými výzkumy výše uvedených autorů.

Při porovnání celkového emočního vztahu rodičů k dětem v obou skupinách, zjišťujeme, že u ústavních dětí je uváděn záporný emoční vztah rodičů bez ohledu na způsob řízení v rodině u více než tří čtvrtin chlapců (77,5 %), kladný emoční vztah jen u necelé jedné čtvrtiny (22,5 %). U dětí v rodinách je poměr záporného a kladného vztahu uváděn 57,5 % ku 42,5%.

Autoři dotazníku při jeho standardizaci v letech 1991 a 1992 uvádějí u chlapců počet záporných vztahů 56 %, kladných 44 % (dle tab. modelu 9 polí, viz str. 45 ). Novější výzkum Gillernové z r. 2002 uvádí 53 % záporných, 47 % kladných emočních vztahů.

Rozporné řízení je pro chlapce velmi nepříznivé, protože se nevytváří smysl pro povinnost, odolnost v zátěži, chlapci jsou nejistí, protože nevědí, co se smí a nesmí, rodina nemá pravidelný režim ani řád.

Při vyplňování dotazníků chlapci v ústavní výchově často nechápali otázky, týkající se kontroly chování: v dotazníku otázky 7, 8, 9, 11, 13, 16, 29. Diskutovali nad nimi: „Proč by chtěl vědět, co dělám? Stejně mu to bylo jedno. Když tak jsem si něco vymyslel, aby byl pokoj.“ „Když něco nařídil, chtěl, abych to udělal hned, ale pak se ani nepodíval, zda to bylo hotovo.“ „Nekontrolovali, kdy jsem přišel domů, oni buď doma nebyli, nebo spali.“ „Nikdy jsme nic neplánovali, ale občas mi koupili nějakou zbytečnost, když jsem ji chtěl.“



Při rozporném řízení jsou děti často v situaci, které dobře nerozumí, je pro ně nepřehledná, jsou z pokynů zmatené, není jim jasné, jak se rodiče zachovají v podobné situaci příště. Nemají jasná pravidla ani vymezení hranic chování.

Chlapci v rodinách neměli s těmito otázkami problémy, bylo jim jasné, že nějaký řád v rodině je nezbytný.

U otázky č. 2 (Vyčítala mi, že jsem ji zklamal) ústavní chlapci uvádějí pozitivní odpověď u 50% matek, děti z rodin jen u 25% matek.

U otázky č. 17 (Často jsme se zasmáli a měli dobrou náladu) uvádějí chlapci v obou skupinách v 85 – 95% shodně pozitivní odpověď. Humor a občasná pohoda zřejmě nechybí ani ve značně problémových rodinách. Je ale také možné, že právě takové pozitivní okamžiky jsou pro ústavní chlapce významné, utkvívají jim v paměti a zpětně si vybavují právě tyto příznivé momenty.

Nepotvrdil se původní předpoklad, že bude převažovat silné řízení ve výchově chlapců, jen 5 % dotazníků spadá do pole č. 1, záporný emoční vztah a silné řízení.

Při standardizaci dotazníku bylo uváděno 18 % respondentů v této kategorii, o deset let později již Gillernová uvádí jen 6 % v tomto poli. Obecně se zdá, že výchova po celospolečenských změnách v posledních dvaceti letech v naší zemi se mění, silné řízení ustupuje ve prospěch slabého řízení.

Dále jsme předpokládali, že u dětí v rodinách bude převažovat kladný emoční vztah se středním řízením. Toto se v našich souborech potvrdilo jen částečně. Kladný emoční vztah v dotaznicích dětí z rodin byl uváděn ve 42,5%, u ústavních pouze v 22,5% . V tomto směru je možno konstatovat, že výchovná atmosféra v rodinách u neústavních dětí je poněkud příznivější.

Celkově však záporný emoční vztah v obou skupinách převažuje nad kladným vztahem, tak tomu ale bylo i ve výše uvedených výzkumech u početně velkých souborů, vždy převažoval mírně počet záporně emočních vztahů nad kladnými.

Lze předpokládat, že tento pohled respondentů na rodiče odpovídá i jejich věku, v adolescenci jsou velmi kritičtí k dospělým, sami se již považují za téměř dospělé a nepřejí si být omezováni ani kritizováni.

## **ZÁVĚREČNÁ DOPORUČENÍ**

Pro práci sociálního pracovníka mají uvedená zjištění dle mého názoru velký význam. Znalost teorie způsobu výchovy v rodině je pro sociálního pracovníka velmi důležitá, neboť pak může ovlivňovat výchovu v problematické rodině, se kterou pracuje

- pozitivně ovlivňovat chování rodičů k dětem,
- učit rodiče nenásilnou formou vhodné komunikaci s dětmi,
- učit rodiče udržovat řád, stanovení a dodržování pravidel v rodině a jejich kontrolu.

Neznamená to ale, že bude rodič sociálním terénním pracovníkem kritizován za to, co dělá špatně, ale je třeba se naučit hledat pozitivní stránky v rodinách, ukazovat na nich, co rodiče dělají dobře, jak dobře takovou situaci zvládli a podporovat je v tom, aby své schopnosti a dovednosti mobilizovali právě v takových situacích.

Konkrétními příklady je třeba zvyšovat zájem rodiny o dítě, o jeho chování, výkony ve škole, o jeho úspěchy, učit rodiče naslouchat dítěti a rozumět jeho výkyvům v chování, jeho dětským problémům a pocitům. Podporovat jejich vzájemnou pozitivní interakci v běžných denních situacích, uvědomit si potřebu dítěte být kladně hodnocen a přijímán. Obecně formulované pokyny („musíte ho kontrolovat, musíte být přísnější, víc ho hlídejte, zakažte mu to“ apod.) mohou přinášet více škody než pozitivního působení na rodinu.

Jako vhodná opatření navrhuji:

- do výuky sociálních pracovníků zařadit teoretická témata o způsobu výchovy v rodině,
- zařadit cvičení v komunikaci s rodinou v terénu, což by mělo vést k prevenci výchovného selhání a umístění dítěte do ústavu.

## **SHRNUTÍ**

V bakalářské práci jsme srovnávali skupinu chlapců s nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou žijících v ústavu se skupinou chlapců žijících v rodinách. Jednoznačně se podařilo prokázat, že způsob výchovy v rodině u ústavních chlapců je významně méně příznivý než u druhé skupiny. Mnohem více těchto respondentů vnímá výchovu v rodině jako nepříznivou, vyjádřenou záporným emočním vztahem rodičů a rozporným řízením, což

s velkou pravděpodobností má vliv na utváření jejich méně příznivých osobnostních rysů, zejména na menší svědomitost, vytrvalost, odpovědnost, na menší odolnost v zátěži.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- BAKALÁŘ, Robert, NOVÁK, Daniel, 2011. Syndrom zavrženého rodiče v České republice. In: *Spravedlnost dětem* [online]. [vid. 13.9.2011].  
Dostupné z: <http://www.iustin.cz/Litera/BAKNOV.asp>
- CAMPBELL, Ross, 1992. *Potřebuji tvou lásku*. 1.vyd. Praha: Návrat. ISBN 80-85495-11-2.
- ČÁP, Jan, 1995. Způsob výchovy v rodině a jeho interakce s dalšími podmínkami ve výchově dítěte. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 30, č. 2, s. 147.
- ČÁP, Jan, 1996. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. 1. vyd. Praha: ISV. ISBN 80-85866-15-3.
- ČÁP, Jan, 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-534-3.
- ČÁP, Jan, BOSCHEK, 1994. *Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- ČECHOVÁ, Věra, MELLANOVÁ, Alena, 1999. *Psychologie a pedagogika pro 3. roč. SZŠ*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství HaH. ISBN 80-86022-42-0.
- ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, 2011. *Vybrané statistické údaje v České republice*. [online]. [vid. 13.9.2011]. Dostupné z: [http://www.czso.cz/cz/cr\\_1989\\_ts/0101.xls](http://www.czso.cz/cz/cr_1989_ts/0101.xls)
- DUNOVSKÝ Jiří, DYTRICH, Zdeněk, MATĚJČEK Zdeněk a kol., 1995. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-7169-192-5.
- DYTRYCH, Zdeněk, MATĚJČEK, Zdeněk, SCHÜLLER, Vratislav, 1975. Nechtěné děti: závěrečná zpráva dílčího úkolu st. plánu badatelského výzkumu čís. VII-3-7/2.2. Část A, B. In: *Šance dětem* [online]. [vid. 13.9.2011].  
Dostupné z: <http://www.sancedetem.cz/srv/www/content/pub/cs/odborna-knihovna/nechtene-deti-zaverecna-zprava-dilciho-ukolu-st-planu-badatelskeho-vyzkumu-cis-vii-3-722-cast-a-b--3138.html#ixzz1XOPJvTZ9>
- GARDNER, Richard, A., 2010. *Terapeutické intervence u dětí se syndromem zavržení rodiče*. 1. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-365-3.
- HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena, 2000. *Psychologický slovník*, 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.
- KELLER, Jan, 2003. *Nedomyšlená společnost*. 4. vyd. Brno: Doplněk. ISBN 80-7239-091-0.
- KOHOUTEK, Rudolf, 2002. *Základy pedagogické psychologie*. 1. vyd. Brno: Akademické nakladatelství CERM. ISBN 60-214-2203-3.

- LEMAN, Kevin, 2008. *Sourozenecké konstelace*. Dotisk, Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-507-3.
- MTĚJČEK, Zdeněk, 1997. *Po dobrém nebo po zlém*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-138-X.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 1986. *Rodiče a děti*. 1. vyd. Praha: Avicenum. (08-011-86 bez ISBN)
- MATĚJČEK, Zdeněk, LANGMEIER, Josef, 1981. *Výpravy za člověkem*. 1. vyd. Praha: Odeon.
- MATOUŠEK, Oldřich, PAZLAROVÁ, Hana, 2010. *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-739-8.
- MATOUŠEK, Oldřich, KROFTOVÁ, Andrea, 2003. *Mládež a delikvence*. 2.vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-771-X.
- MERTIN, Václav, 2011. Dvakrát doma. *I-Dnes* [online], [vid. 27.7.2011]. Dostupné z: [www.idnes.cz](http://www.idnes.cz)
- PESTALOZZI, Johann Heinrich, 2011. In: *WIKIPEDIE – otevřená encyklopedie* [online]. Edit. 4. 7. 2011. [vid. 5.8.2011]. Dostupné z: [http://cs.wikipedia.org/wiki/Johann\\_Heinrich\\_Pestalozzi](http://cs.wikipedia.org/wiki/Johann_Heinrich_Pestalozzi)
- PEŠATOVÁ, Ilona, 2007. *Sociálně patologické jevy u dětí školního věku*. 1. vyd. Liberec: TUL. ISBN 978-80-7372-291-3.
- PETERKOVÁ, Michaela, 2011. Výchova dítěte v rodině. In: *Psychologické služby psyx.cz* [online] [vid. 18.9.2011]. Dostupné z: <http://www.psyx.cz/texty/vychova-ditete-rodina.php>
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří, 1998. *Pedagogický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-252-1.
- ROZSYPALOVÁ, Marie, ČECHOVÁ, Věra, MELLANOVÁ, Alena, 2003. *Psychologie a pedagogika I. pro SZŠ*. 1. vyd. Praha, Informatorium. ISBN 80-7333-014-8.
- ŘÍČAN, Pavel, 2006. *Cesta životem*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-124-7.
- ŠPAŇHELOVÁ, Ilona, 2010. *Dítě a rozvod rodičů*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3181-0.
- ŠPITZ Jan, 1988. *Duševní zdraví a zdatnost rodiny*, KONTEXT, bulletin sekce pro rodinnou terapii psychiatrické společnosti ČLS, IV-2, str. 16, neprodejný výtisk.
- VÁGNEROVÁ Marie, 1996. *Abnormální vývoj osobnosti jako následek negativního působení*. Liberec: TUL, stud.texty pro dálkové studium. ISBN 80-7083-175-8.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Školní pedagogická psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.

VODÁČKOVÁ Daniela a kol., 2002. *Krizová intervence*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-696-9.

Výchova, 2011. In *WIKIPEDIE – otevřená encyklopedie* [online]. Edit. 24. 3. 2011. [vid. 13.9.2011]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/V%C3%BDchova>

WEDLICHOVÁ, Iva, 2008. *Sebepojetí dospívajících a způsob výchovy v rodině*. 1. vyd. Ústí nad Labem: UJEP. ISBN 978-80-7414-096-9.

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1: Standardizovaný dotazník – Způsob výchovy v rodině

Příloha č. 2: Vyhodnocovací list

Příloha č. 3: Dotazník vlastní konstrukce

Jméno: ..... Dnešní datum: .....

V dotazníku je uvedena řada běžných situací mezi rodiči a dětmi. Tvým úkolem bude posoudit, podle **svých vlastních zkušeností**, jak tyto situace řeší tvůj otec a tvoje matka. Odpověď, která nejvíce odpovídá skutečnosti, označ **X** do příslušného sloupce, **zvlášť pro otce a zvlášť pro matku**. Nevynechejte žádný řádek. Nepřemýšlejte dlouho, žádná odpověď není chybná.

**O t e c****M a t k a**

| ano | zčásti | ne |   | ano | zčásti | ne |
|-----|--------|----|---|-----|--------|----|
|     |        |    | 1. Měl(a) opravdový zájem o to, co dělám.   |     |        |    |
|     |        |    | 2. Vyčítal(a) mi, že jsem ho (ji) zklamal.  |     |        |    |
|     |        |    | 3. Podrobně mi určoval(a), jak mám co dělat.                                      |     |        |    |
|     |        |    | 4. Nechal(a) mě dělat, co mě baví, i když jsem měl pomáhat při domácích pracích.  |     |        |    |
|     |        |    | 5. Jednal(a) se mnou přátelsky.   |     |        |    |
|     |        |    | 6. Přál(a) si, abych mu (jí) dal(a) pokoj se svými problémy.                      |     |        |    |
|     |        |    | 7. Chtěl(a) vždy přesně vědět, co a jak dělám.                                    |     |        |    |
|     |        |    | 8. Velmi málo kontroloval(a) splnění příkazů a dodržování zákazů.                 |     |        |    |
|     |        |    | 9. Považoval(a) za důležité vše, co mě zajímalo a co jsem měl rád.                |     |        |    |
|     |        |    | 10. Říkal(a) mi, že jsem nevďečný syn.  |     |        |    |
|     |        |    | 11. Očekával(a), že vždy okamžitě poslechnu.                                      |     |        |    |
|     |        |    | 12. Často se mi podařilo umluvit ho (ji) a tak se vyhnout povinnosti nebo trestu. |     |        |    |
|     |        |    | 13. Bral(a) vážně mé názory a má přání.   |     |        |    |
|     |        |    | 14. Říkal(a) často o některém dítěti nebo o mém sourozenci, že je lepší než já.   |     |        |    |
|     |        |    | 15. Snažil(a) se rozhodovat za mne.   |     |        |    |
|     |        |    | 16. Často jsem si mohl dělat, co jsem chtěl.                                      |     |        |    |
|     |        |    | 17. Často jsme se spolu zasmáli a měli dobrou náladu.                             |     |        |    |



**O t e c****M a t k a**

| ano | zčásti | ne |  | ano | zčásti | ne |
|-----|--------|----|--|-----|--------|----|
|     |        |    | 18. Choval(a) se ke mně chladně, málo přátelsky.   |     |        |    |
|     |        |    | 19. Stále mi něco prikazoval(a) a zakazoval(a).  |     |        |    |
|     |        |    | 20. Byl ochoten (byla ochotna) zastávat se mne, když jsem něco neuměl(a) nebo něco provedl(a).                                   |     |        |    |
|     |        |    | 21. Když se mi něco nepovedlo, snažil(a) se mě povzbudit a pomoci mi.  |     |        |    |
|     |        |    | 22. Připomínal(a) mi, jak se pro mne obětoval(a) a kolik toho pro mě učinil(a).  |     |        |    |
|     |        |    | 23. Byl(a) ke mně velmi přísný(á).   |     |        |    |
|     |        |    | 24. Nechal(a) mě chodit, kam se mi líbí.   |     |        |    |
|     |        |    | 25. Bylo pro mne příjemné dělat s ním (s ní) společně nějakou práci.   |     |        |    |
|     |        |    | 26. Stěžoval(a) si na mne.   |     |        |    |
|     |        |    | 27. Často mluvil(a) o mých chybách   |     |        |    |
|     |        |    | 28. Dával(a) mi hodně dárků nebo peněz.  |     |        |    |
|     |        |    | 29. Když se u nás doma uvažovalo o tom, co dělat v neděli nebo o dovolené, nebo co koupit, bral(a) ohled na moje návrhy a přání. |     |        |    |
|     |        |    | 30. Často na mne křičel(a) a rozčiloval(a) se.   |     |        |    |
|     |        |    | 31. Přísně mě trestal(a).  |     |        |    |
|     |        |    | 32. Nechal(a) mě, abych chodil(a) k jídlu a spát v takovou dobu, kdy mi to vyhovovalo.   |     |        |    |
|     |        |    | 33. Důvěřoval(a) mi.   |     |        |    |
|     |        |    | 34. Zesměšňoval(a) mé názory.  |     |        |    |
|     |        |    | 35. Zakazoval(a) mi běhat venku s dětmi, a dělat to, co ostatní děti.  |     |        |    |
|     |        |    | 36. Omlouval(a) a chránil(a) mě, když mě druhý z rodičů huboval a chtěl mě potrestat.  |     |        |    |
|     |        |    | 37. Když ve volném čase něco podnikal(a) společně se mnou, působilo mu (jí) to radost.   |     |        |    |
|     |        |    | 38. Stále mě z něčeho podezíral.   |     |        |    |
|     |        |    | 39. Přísně požadoval(a), abych měl(a) jen nejlepší školní prospěch.  |     |        |    |
|     |        |    | 40. Spokojil(a) se s mou výmluvou, i když šlo o něco vážného.  |     |        |    |

Vyhodnocovací list

T-17

DOTAZNÍK PRO ZJIŠŤOVÁNÍ ZPŮSOBU VÝCHOVY V RODINĚ

Příjmení : .....

Jméno : .....

Datum narození: .....

Škola : .....

Třída : .....

Datum vyšetření: .....

komponent  
výchovy

OTEC

hrubý stand.  
skór skór

|           |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |   |   |
|-----------|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|---|---|
| kladný    | 1 | 5 | 9  | 13 | 17 | 21 | 25 | 29 | 33 | 37 | K | K |
| záporný   | 2 | 6 | 10 | 14 | 18 | 22 | 26 | 30 | 34 | 38 | Z | Z |
| požadavků | 3 | 7 | 11 | 15 | 19 | 23 | 27 | 31 | 35 | 39 | P | P |
| volnosti  | 4 | 8 | 12 | 16 | 20 | 24 | 28 | 32 | 36 | 40 | V | V |

Emoční vztah otce:

záporný - střední - kladný - extrémně kladný

Řízení otce :

silné - střední - slabé - rozporné

komponent  
výchovy

MATKA

hrubý stand.  
skór skór

|           |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |   |   |
|-----------|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|---|---|
| kladný    | 1 | 5 | 9  | 13 | 17 | 21 | 25 | 29 | 33 | 37 | K | K |
| záporný   | 2 | 6 | 10 | 14 | 18 | 22 | 26 | 30 | 34 | 38 | Z | Z |
| požadavků | 3 | 7 | 11 | 15 | 19 | 23 | 27 | 31 | 35 | 39 | P | P |
| volnosti  | 4 | 8 | 12 | 16 | 20 | 24 | 28 | 32 | 36 | 40 | V | V |

Emoční vztah matky:

záporný - střední - kladný - extrémně kladný

Řízení matky :

silné - střední - slabé - rozporné

© Psychodiagnostika, s.r.o., Bratislava

© Psychodiagnostika, s.r.o., Brno

### V RODINĚ JAKO CELKU

Emoční vztah :

záporný - záporně-kladný - kladný - extrémně kladný

Řízení :

silné - střední - slabé - rozporné

### ZPŮSOB VÝCHOVY - MODEL 9 POLÍ:

#### ŘÍZENÍ

EMOČNÍ  
VZTAH

|                 | silné | střední | slabé | rozporné |
|-----------------|-------|---------|-------|----------|
| záporný         | 1     |         | 2     | 3        |
| záporně-kladný  | 9     |         |       |          |
| kladný          | 4     | 5       | 6     | 7        |
| extrémně kladný |       |         | 8     |          |

### K ROZVEDENÍ V ROZHOVORU:

u položek označených ☐ je výjimečně odpověď NE /1/,

u položek označených ☐ je výjimečně odpověď ANO /3/,

V rozhovoru žádáme konkrétní příklady :

/viz Příručka kap. 6.1./

## DOTAZNÍK

Jméno: ..... Věk: ..... Dnešní datum: .....

Označ křížkem **X** odpověď ano – ne – nevím. Kde nelze odpovědět jednoznačně, vypiš odpověď do posledního sloupce.

|    |  | Ano | Ne | Nevím (jiná odpověď) |
|----|--|-----|----|----------------------|
| 1  | Žiješ s oběma vlastními rodiči?  |     |    |                      |
| 2  | Rodiče jsou rozvedeni?   |     |    |                      |
| 3  | Žiješ s nevlastním otcem?  |     |    |                      |
| 4  | Žiješ s nevlastní matkou?  |     |    |                      |
| 5  | V domácnosti žijí také prarodiče?  |     |    |                      |
| 6  | V domácnosti žijí také jiní příbuzní (teta, strýc)                                     |     |    |                      |
| 7  | Rodina žije ve vlastním bytě (domě)?   |     |    |                      |
| 8  | Rodina žije v podnájmu nebo na ubytovně?   |     |    |                      |
| 9  | Rodina je bez domova?  |     |    |                      |
| 10 | Otec má vzdělání (základní, vyučen, střední, VŠ) - vypiš                               |     |    |                      |
| 11 | Matka má vzdělání (základní, vyučena, střední, VŠ) - vypiš                             |     |    |                      |
| 12 | Máš sourozence? (vypiš kolik)  |     |    |                      |
| 13 | Kolikátý v pořadí jsi narozený? (vypiš)  |     |    |                      |
| 14 | Byl jsi někdy v diagnostickém ústavu, dětském domově nebo výchovném ústavu?            |     |    |                      |
| 15 | Byl někdo z rodičů nebo sourozenců v dětském domově nebo výchovném ústavu? (napiš kdo) |     |    |                      |
| 16 | Kouříš cigarety? (od kolika let)   |     |    |                      |
| 17 | Kouří rodiče?  |     |    |                      |
| 18 | Piješ alkohol?   |     |    |                      |
| 19 | Užíváš drogy? (od kolika let)  |     |    |                      |
| 20 | Užívají rodiče drogy?  |     |    |                      |
| 21 | Navštěvuješ zájmový kroužek? (napiš jaký)  |     |    |                      |